

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**



**DA ELIMINAÇÃO DOS INDESEJÁVEIS: CONVERSÇÕES ENTRE O RACISMO
DE ESTADO EM MICHEL FOUCAULT E O CAMPO EDUCACIONAL**

Carlos Willian de Azevedo

Orientador: Prof.Dr. Alexandre Filordi de Carvalho

**GUARULHOS - SP
AGOSTO 2018**

CARLOS WILLIAN DE AZEVEDO

**DA ELIMINAÇÃO DOS INDESEJÁVEIS: CONVERSÇÕES ENTRE O
RACISMO DE ESTADO EM MICHEL FOUCAULT E O CAMPO
EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação
da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial à
futura obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Filordi de Carvalho

**GUARULHOS - SP
AGOSTO 2018**

Azevedo, Carlos Willian de.

Da eliminação dos indesejáveis: conversações entre o racismo de Estado em Michel Foucault e o campo educacional / Carlos Willian de Azevedo. Guarulhos, 2018.
102 f.

Dissertação de mestrado em educação – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2018.

Orientação: Prof^o Dr. Alexandre Filordi de Carvalho

Título em inglês: The elimination of the undesirables: conversations between Michel Foucault's racism of State and the educational field.

1. Racismo de Estado. 2. Biopolítica. 3. Escola de massa. 4. Michel Foucault.

Carlos Willian de Azevedo
Da eliminação dos indesejáveis: conversações entre o racismo de Estado em Michel Foucault e o campo educacional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Universidade
Federal de São Paulo como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Educação
Orientador: Prof^o Dr. Alexandre Filordi de
Carvalho

Aprovação: ____/____/____

Prof. Dr. Alexandre Filordi de Carvalho
Universidade Federal de São Paulo

Prof.^a Dra. Ana Lucia de Freitas Teixeira
Universidade Federal de São Paulo.

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ribeiro
Universidade Federal do ABC

*À Viviane, certamente, a grande
responsável pela existência deste trabalho.*

*Ao João Carlos, sua vida, tão importante,
representa o que há de mais belo entre os
gestos humanos: o amor.*

*À memória de “Zeca”. Perda irreparável
que nos legou marcas profundas dos
descaminhos da vida. Somos “sentinelas”
hoje e sempre... “memória não morrerá”!*

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de São Paulo e seu grupo docente e administrativo que permitiram as condições ideais de prosseguimento da pesquisa.

Ao prof. Dr. Alexandre Filordi de Carvalho, figura jovem e talentosa que impressiona pela capacidade de envolvimento em múltiplos projetos com competência e criatividade.

A minha esposa Viviane pelo integral apoio e incentivo para que eu me permitisse sonhar em habitar o espaço da pesquisa e da intelectualidade.

Aos meus pais a quem eu devo, sem dúvidas, todas as conquistas do presente e do futuro.

Ao meu irmão Felipe por compartilhar, em grande medida, de um pensamento em comum.

A minha Vó “Liquinha” e aos meus tios “Dão”, Vilma, “Zeca” e Fábio. Pessoas de grande valor em minha vida.

Ao professor e amigo Emílio por me apresentar tão bem a língua espanhola. Os encontros, certamente, foram muito mais que aulas para mim!

Ao Professor Dr. Carlos Eduardo Ribeiro e a Professora Dra. Ana Lucia Teixeira pelos comentários preciosos e a leitura atenta à ocasião da Qualificação.

Certas conversações duram tanto tempo, que não sabemos mais se ainda fazem parte da guerra ou da paz. É verdade que a filosofia é inseparável de uma cólera contra a época, mas também de uma serenidade que ela nos assegura. Contudo, a filosofia não é uma Potência. As religiões, os Estados, o capitalismo, a ciência, o direito, a opinião, a televisão são potências, mas não a filosofia. A filosofia pode ter grandes batalhas interiores (idealismos – realismo etc.), mas são risíveis. Não sendo uma potência, a filosofia não pode empreender uma batalha contra as potências; em compensação, trava contra elas uma guerra sem batalha, uma guerra de guerrilha. Não pode falar com elas, nada tem a lhes dizer, nada a comunicar, e apenas mantém conversações; Como as potências não se contentam em ser exteriores, mas também passam por cada um de nós, é cada um de nós que, graças à filosofia, encontra-se incessantemente em conversações e em guerrilha consigo mesmo.

*Gilles Deleuze
(Conversações)*

RESUMO

Os trabalhos organizados pelo filósofo francês Michel Foucault nas obras *Em defesa da sociedade* e *História da sexualidade I: a vontade de saber* estabeleceram, certamente, inovações conceituais e metodológicas que repercutiram na compreensão sobre a formação dos Estados modernos no mundo ocidental. Atesta-se isso através do conjunto de produções no âmbito da Ciências Humanas que tomam o francês como interlocutor indispensável às suas análises. Valendo-se da teorização foucaultiana a respeito do biopoder e da biopolítica, o presente trabalho enseja tomar o tema/problema do racismo de Estado como uma lente potente para pensar o fenômeno moderno da escola de massa. Como partícula central do funcionamento dos Estados nacionais ocidentais, o racismo, tal como foi delineado e analisado pelo pensador francês, é visto aqui como um modo particular de governo de um excedente, isto é, daqueles que escapam, insistem em resistir as investidas constantes de uma sociedade disciplinada e regulada pelos ditames da norma. Não obstante, sabe-se que a escola, tal como se conhece hoje, além de uma invenção do século XIX e terreno privilegiado de atuação dos governantes, desempenhou um papel fulcral na “arquitetura” das relações entre Estado e população. Dito de outro modo, o “projeto moderno” que se encarna na instituição escolar, na noção de escola pública e na criação de sistemas escolares nacionais inclusivos se vincula, em grande medida, ao próprio processo de constituição desses Estados nacionais no ocidente. Logo, o objetivo da pesquisa é o de estabelecer um campo de tensão sobre a temática do racismo de Estado na medida que ela se apresenta como um tema fecundo e indispensável para pensar os desafios contemporâneos da relação entre população e governo/Estado.

Palavras-chave: Michel Foucault. Racismo de Estado. Biopolítica. Escola de massa.

ABSTRACT

The works organized by the French philosopher Michel Foucault in the works “Society Must be Defended” and “History of the sexuality I”: the will to know certain have established conceptual and methodological innovations that had repercussions in the understanding on the formation of the modern States in the western world. This is observed through the set of productions in the field of Human Sciences that take French as an essential interlocutor for their analysis. Drawing on Foucault's theorizing about biopower and biopolitics, this paper addresses the issue / problem of state racism as a potent lens for thinking about the modern phenomenon of mass schooling. As a central particle of the functioning of Western national states, racism, as outlined and analyzed by the French thinker, is seen here as a particular way of governing a surplus, that is, of those who escape, insist on resisting the constant onslaughts of a society disciplined and regulated by the dictates of the norm. Nevertheless, it is known that the school, as it is known today, besides being a nineteenth-century invention and a privileged terrain for rulers, played a central role in the "architecture" of relations between State and population. Put another way, the "modern project" that is embodied in the school institution, the notion of public school and the creation of inclusive national school systems is largely linked to the very process of constitution of these national states in the West. Therefore, the objective of the research is to establish a field of tension on the theme of State racism insofar as it presents itself as a fruitful and indispensable subject to think about the contemporary challenges of the relationship between population and government / state.

Keywords: Michel Foucault. State Racism. Biopolitics. School of mass.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	05
--------------------------	-----------

CAPÍTULO 1 – O CAMPO DE PROVENIÊNCIA DA VIDA DO HOMEM COMO UMA QUESTÃO POLÍTICA.....	14
---	-----------

1.1 – A atualidade como questão: uma “ontologia crítica do presente”	14
1.2 – A análise foucaultiana das relações de poder.....	21
1.3 – População, Estado e Governo: o biopoder como resultado do olhar genealógico para modernidade.....	26

CAPÍTULO 2 – RACISMO DE ESTADO: UM FENÔMENO IMINENTEMENTE BIOPOLÍTICO.....	38
---	-----------

2.1 – Biopoder e biopolítica: implicações, dimensões e paradoxos.....	38
2.2 – “Ius vitae necisque”	44
2.3 – No “limiar biológico” de nosso século: qual o espaço da biopolítica contemporânea?.....	50

CAPÍTULO 3 – CONVERSACÕES.....	60
---------------------------------------	-----------

3.1 – Moralistas, homens da Igreja e os colégios jesuítas: a antessala da escola moderna.....	66
3.2 – Algumas considerações sobre as ambições modernas em governar a infância: escolarização e pedagogia.....	79
3.3 – A vida que vale menos: a criação e anulação dos indesejáveis no recorte de um cotidiano escolar específico.....	84

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101
--	------------

APRESENTAÇÃO

[...] enfim, veremos bem, vocês e eu, o que se pode
fazer com esses fragmentos.
Michel Foucault

Não deixou de causar celeuma o anúncio do Ministério da Educação (MEC) sobre a inclusão do quesito raça no Censo Escolar 2005. Iniciado no dia 30 de março de 2005 com o título *Mostre sua raça, declare sua cor*, a modificação no mecanismo de coleta de dados sobre a população ganhou, como observado por Rosemberg (2006 p.31), “destaque na mídia no seu formato preferido: a polêmica”. As novas regras para aplicação do Censo ocuparam o noticiário televisivo (*Jornal Nacional, edição de 19/05/2005*), renderam editoriais, artigos de opinião em jornais de grande circulação nacional, resposta às críticas do então ministro Tarso Genro (*Globo Online, 30/05/2005*) e de Eliezer Pacheco (*Folha de S. Paulo 02/05/2005*), presidente do *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC)*, naquela oportunidade.

Em um dos artigos de opinião sob o título, *A pedagogia racial do MEC*, assinado pela antropóloga Lilia Moritz Schwarcz e o sociólogo Marcos Chor Maio (*Folha de S. Paulo, 16/06/2005*), criticou-se o modo superficial e negligente de inserção do termo lançado nas escolas do país. Para os dois professores, que também questionaram a ausência de instruções claras para o recolhimento de dados nas escolas¹, não se trata de negar o cenário de desigualdades vigentes no país, mas:

Causa espanto que em nenhum momento se defina o que vem a ser o quesito ‘cor/raça’. Ao contrário, esse ‘novo conceito’ (constituído por dois termos que não são sinônimos entre si) parece não merecer maiores definições. Tal postura fica evidente, ainda, no ‘glossário’ alocado ao final do Censo. Nele explica-se o que seria autismo, deficiência auditiva, cegueira, síndrome de Down... mas inexistente qualquer menção ao novo conceito ‘cor/raça’. Tudo se passa como se a “verdade da pesquisa” e a ‘verdade do conceito’ falassem por si sós (SCHWARCZ; MAIO, 2005).

¹ O IBGE, por exemplo, conduz seus trabalhos tendo em vista um conjunto de procedimentos que devem ser observados pelo entrevistador no ato de recolhimento das variáveis.

Em outro excerto, no mesmo artigo, os autores ainda se indagam sobre o que significaria a decisão de retomar um termo frágil² e pouco “satisfatório” para descrever a variabilidade biológica das populações humanas em um espaço educacional, majoritariamente, ocupado por crianças e adolescentes. Lembram os autores que “raça é uma construção social, sim, veiculada pelo racismo científico do século 19, retomada como prática na Alemanha nazista dos anos 30 e reiterada em muitos momentos particularmente violentos de nossa história atual” (SCHAWARCZ; MAIO, 2005).

À frente da pasta de educação em 2005, o ministro Tarso Genro respondeu às críticas em artigo publicado no jornal o Globo (*Globo Online*, 30/05/2005) afirmando que via como “estranha” a polêmica que se produziu em torno da inclusão do quesito cor/raça no Censo Escolar. Segundo o ministro, a coleta de dados sobre cor/raça não foi uma novidade introduzida pelo o “atual” governo e que há dez anos, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) coleta dados sobre cor/raça dos estudantes brasileiros da educação básica. No caso da educação superior, complementa, o Exame Nacional de Cursos (ENC), o antigo Provão, coletava esses dados desde 1999, até que essa avaliação passou a ser feita pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). O que se passou com o Censo, finaliza, foi a iniciativa de manter o mesmo quesito cor/raça, visando a comparar ano a ano o desempenho de estudantes brasileiros das diferentes cores e raças.

Não obstante a polêmica, é necessário apontar que o que dispara as pretensões desse trabalho não é necessariamente o debate desencadeada pelo Censo 2005. Isto é, não se trata de oferecer outra relação de sentido, endossar as críticas ou, ao contrário, defender a medida implementada pelo governo à época. O que salta aos olhos na discussão é uma suposta relação que pode haver entre raça, população e governo. A saber, relação que nos parece ter ocupado parte dos trabalhos do filósofo francês Michel Foucault, em especial, o curso *Em defesa da sociedade*, ministrado no *Collège de France*, e o primeiro volume da *História da sexualidade: A vontade de saber*, ambos de 1976. Nas obras em destaque, lemos que o que está em jogo para o pensador francês é ver como a vida biológica dos

² Após a Segunda Guerra Mundial os discursos racistas oficiais caíram em descrédito: em 1963, por exemplo, a Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial adotou como uma de suas premissas “que qualquer doutrina de diferenciação ou superioridade racial é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, e que não há justificativa para a discriminação racial, seja na teoria seja na prática” (Assembleia das Nações Unidas, 1963, Preâmbulo).

indivíduos passa a ser um problema de ordem política na entrada daquilo que se convencionou a chamar de modernidade.

Chegamos, assim, a um dos eixos que arma as intenções desta pesquisa: pesquisar como certo racismo, tal como o definiu Michel Foucault, tem dado sentido a gestão política dos chamados Estados modernos no Ocidente.

Complementar a esse primeiro eixo está a tentativa de perceber como esse movimento de assunção da vida, percebido por Foucault como estratégias de administração estatal que emerge entre os séculos XVIII e XIX, colocará em funcionamento uma série de mecanismos e instituições destinadas ao ordenamento das populações. A escola de massa, segundo os autores de referência (VARELA; ALVEREZ-URIA, 1991), se trata de uma invenção do século XIX e espaço privilegiado de atuação dos governantes. Logo, focaremos nosso olhar para essa instituição na medida que ela desempenhou e, suspeitamos que ainda desempenha, um papel fulcral no conjunto de estratégias e modos de condução dos indivíduos.

Em outras palavras, o que objetivamos aqui é estabelecer certo campo de tensão a partir de um foco da discussão foucaultiana, em particular o racismo de Estado, e o fenômeno escola de massa. Para tanto, faremos um percurso tentando demonstrar como o tema da raça, bem como o do racismo, aparecem nas discussões empreendidas pelo francês como um desdobramento da análise do momento em que a vida das pessoas, assim como a vida das populações, tornam-se imprescindíveis nos cálculos governamentais. Em seguida, amparado principalmente por Varela e Alvarez-Uria (1992), Nogueira-Ramírez (2011) e Ramos do Ó (2009) entre outros, procuraremos investigar as condições de possibilidade do advento da escola de massa – como esse lugar naturalizado no presente – dedicada a ocupar-se do tempo e a “imobilizar” em um espaço a infância.

Ressaltamos que se trata de uma pesquisa de caráter bibliográfico. O *corpus* do trabalho tenta mirar as obras já destacadas do pensador francês como uma espécie de lente que permitirá certa conversação com o campo educacional. Sem pretensões totalizantes, as análises que se seguirão ensejam tomar o tema/problema do racismo na medida que ele se apresenta a nós como um operador fecundo de ser explorado e atualizado. Nesse sentido, não escapamos, e tampouco negamos escapar, de admitir que a opção por pinçar o racismo na teorização foucaultiana tem a ver também por considerar a função que o racismo exerce em um país como o nosso. Sabemos que o sistema escolar formal

brasileiro não está alheio a uma lógica racista. Mesmo assim, não almejamos um estudo que se proporia a um papel de desvelamento e de denuncia dos poderes e das mazelas nacionais. Admitimos, todavia, que há de fato um objetivo menor e, diga-se, banal operando aqui. Ou seja, não se trata de sublinhar o quanto de racista é nossa sociedade e nem mesmo de mostrar, com a pesquisa, de que a escola de massa brasileira é racista. Ora, o que arma também as pretensões desse estudo é certa inquietação com o lugar da pesquisa frente ao presente³.

Dessa forma, é de bom tom destacar que a opção por Foucault não se justifica tão somente pelo uso conceitual/teórico presentes em algumas produções já indicadas. O que dá fôlego também aos anseios desta pesquisa diz respeito a um golpe de escolha teórico-metodológica que nos permitirá certo endereçamento aos arquivos da pesquisa. Tal posicionamento é atento à crítica de Aquino (2013, 2015) sobre as pesquisas educacionais afeitas ao filósofo. Segundo o autor, tais produções, apesar de “corretas teoricamente”, ignoram o traço metodológico “confinando o pensamento foucaultiano a uma espécie de crivo hermenêutico generalizante (e, por isso, abstracionista) das diferentes modulações dos problemas educacionais nas últimas duas décadas e meia” (AQUINO, 2015, p. 168). Nessa direção, não almejamos manusear o léxico foucaultiano como uma espécie de verniz que aplicado a realidade a tornaria mais clara e evidente de ser lida. Se tomamos alguns operadores do pensador francês é porque eles nos possibilitam outra chave de inteligibilidade sobre a maquinaria de gestão das populações – como a escola de massa – posto em funcionamento em certo momento da história ocidental.

Ainda na trilha aberta pelo olhar crítico de Aquino ressaltamos que não é um Foucault explicativo da sociedade que nos interessa, mas um pensador preocupado em analisar o modo pelo qual algo ingressa para o campo do pensamento em um momento e espaço específicos. Portanto, não se trata de generalizar os ditos e escritos do intelectual francês e sim, por exemplo, de ver como a emergência de um racismo pode ter implicações no processo de escolarização das sociedades ocidentais.

³ A recusa em armar um estudo na chave da denúncia tem a ver com a maneira pela qual entendemos o ato de pesquisar e, por extensão, a produção de pensamento. Na companhia de pensadores como Michel Foucault e Giorgio Agamben, o ato de pesquisar deve exigir uma relação radical de questionamento sobre o presente. Para ambos, o que chamamos de presente não é isso que se apresenta a nós de antemão. Ao contrário, ele é algo da ordem do confronto, de uma espécie de embate entre o ontem e o hoje mediante investigações históricas específicas. Logo, nessa perspectiva de investigação, a pesquisa não deve se prestar ao trabalho de ratificação da realidade. Isto é, apontar que a educação brasileira é racista não passaria de sublinhar uma realidade já bastante patente.

Dito de outro modo, levaremos em conta o que Bernardes (2013, p. 38) assinalou como “a tentativa de oferecer um retrato de algumas dentre várias ‘imagens’ que o racismo de Estado apresenta nas sociedades contemporâneas”.

O racismo de Estado é estudado por Foucault na última aula do curso *Em defesa da sociedade* como um dos paradoxos do biopoder: como, em uma sociedade de normalização cujo regime de poder tem por função gerir a vida, pode ser exercido o direito de morte? Justamente pelo racismo, mecanismo que garante a reativação do velho direito de soberania (direito de morte) nas sociedades normalizadoras (poder sobre a vida). Trata-se da última etapa de um longo processo que se inicia na revolução inglesa do século XVII, quando surgem os discursos, estrategicamente polivalentes, da “guerra das raças”, nos quais a guerra permanente se apresenta como o “pano de fundo da história” e as relações de dominação, o elemento mais importante da política (FOUCAULT, 2016). Com a Revolução Francesa, ocorre o “emburguesamento” do discurso histórico e, com ele, um deslocamento no papel da guerra: se antes se apresentava como elemento constitutivo da história, condição de existência da sociedade e das relações políticas, agora aparece em um papel protetor e conservador da sociedade, como condição de sua sobrevivência em suas relações políticas.

E o problema seria saber como, a partir desse deslocamento (se não dessa decadência) do papel da guerra no discurso histórico, essa relação de guerra dominada assim no interior do discurso histórico vai reaparecer, mas com um papel negativo, de certo modo exterior: um papel não mais constitutivo da história, mas protetor e conservador da sociedade; a guerra não mais como condição de existência da sociedade e das relações políticas, mas condição de sua sobrevivência em suas relações políticas. Vai aparecer, nesse momento, a ideia de uma guerra interna como defesa da sociedade contra os perigos que nascem em seu próprio corpo e de seu próprio corpo; é se vocês preferirem, a grande reviravolta do histórico para o biológico, do constituinte para o médico no pensamento da guerra social (FOUCAULT, 2016, p. 182).

Estamos, pois, diante das condições de possibilidade para a emergência dos discursos do racismo de Estado.

Nesse sentido, é no século XIX que os discursos da “guerra das raças” sofrem uma reciclagem, conforme apropriados, de um lado, pelos partidários da revolução social, e de outro, pelos defensores do conservadorismo social (GADELHA, 2009). No primeiro caso, redundam no conceito de luta de classes, elaborado inicialmente pelos historiadores franceses como Thierry e Courtot. Partem da ideia de que a “sociedade é constituída por

antagonismos inconciliáveis” e que o aparelho de Estado não é universal, mas uma arma ideológica nas mãos da classe dominante para manter a exploração dos camponeses e proletários. Sob essa forma, produziu-se uma consciência radical da historicidade e serviu a todas as revoluções que se seguiram à francesa de 1789 (FOUCAULT, 2016).

A segunda reciclagem do discurso da “guerra das raças” no século XIX resulta em sua utilização para fins de conservadorismo social, uma vez que a guerra é traduzida em termos biológicos de raças, sendo recodificada de acordo com as teorias eugenistas, da degenerescência, da hereditariedade, do darwinismo social. A partir da segunda metade do século XIX, ao se transformar em racismo de Estado, o discurso histórico perde totalmente o caráter de instrumento contra o poder. Se esse discurso fora utilizado como uma arma contra a centralização do poder monárquico sobre a vida dos indivíduos – no século XVII: “temos de nos defender contra a sociedade” –, ao ser inscrito na ordem estatal, o discurso da guerra social permanente passa a servir à desqualificação das sub-raças colonizadas, à eliminação, segregação e normalização da sociedade⁴ (FOUCAULT, 2016). Agora, é um discurso do poder (no século XIX, e mais agudamente no século XX: “temos de defender a sociedade”) predisposto a eliminar todos os “inimigos internos” que, por ameaçarem a integridade e a pureza do corpo social, devem ser excluídos, eliminados, direta ou indiretamente (BRANCO, 2001). Conforme Alves (2002), trata-se, pois, de defender o corpo social dos elementos que comprometem sua ordem e seu perfeito funcionamento⁵.

Não obstante, para Branco (2004, 2009), cujos trabalhos e diálogos permitiram os primeiros contornos desta pesquisa, uma das contribuições mais importantes e inovadoras presente em o *Historia da Sexualidade I. A vontade de Saber*, é a tese de que o racismo seja partícula central do modo de ser da sociedade e do poder político da atualidade.

⁴ Para uma leitura mais detalhada sobre a proveniência dos discursos sobre a raça e “guerra das raças”, ver a aula de 28 de Janeiro do curso *Em defesa da sociedade*. Nela Michel Foucault nos explica que tais discursos funcionaram como uma “contra-história” antes de se tornarem, no final do século XIX, propriamente racistas. Segundo Sylvio Gadelha (2009), a teoria da guerra das raças constitui-se como uma “espécie de discurso contra-histórico (rebelde às versões filosófico-jurídicas e/ou filosófico-políticas da história)”, que se posiciona ao lado de uma história de uma história real, agonística, reivindicativa e insurrecional”. Todavia, ela mais tarde irá ser estrategicamente reciclada, através de sua transcrição para o problema da guerra social, mais especificamente, para a ideia de revolução e para o problema da luta de classes, conforme desenvolvidos, por exemplo, pela tradição socialista e marxista.

⁵ Tendo em vista que a análise *foucaultiana* do racismo de Estado toma como objeto justamente esse gênero de discursos, parece ficar claro o sentido do título conferido ao curso – *Il faut défendre la société*. – de 1976. Ainda que tenha sido traduzido para o português como *Em defesa da sociedade*, nos parece que o título original em francês almeja uma conotação mais enfática, qual seja, *É preciso defender a sociedade!*

Abordado apenas no último capítulo da obra, a temática do racismo foi, segundo o autor, pouco visitada pelos estudiosos da obra do francês:

Cabe notar que durante muitos anos não foram poucos os que consideraram este capítulo como sendo estranho ao conteúdo restante do livro, e por isso mesmo pensaram que ele seria um complemento externo desconectado do corpo efetivo do trabalho. Nos cursos universitários, na imensa maioria dos casos, toda análise centrava-se nos quatro primeiros capítulos do livro, e para muitos, antes e hoje, é como se o capítulo *Direito morte e poder sobre a vida* não merecesse ser digno sequer de leitura (BRANCO, 2001, p. 131).

Apesar da baixa atenção da literatura ao tema também notada por Bernardes (2013), essa apatia em relação ao último capítulo do livro tem se modificado nos últimos tempos: “muitos intelectuais, sobretudo os motivados pelos temas centrais da filosofia política, têm se debruçado com interesse vigoroso crescente pelas ideias aí contidas” (BRANCO, 2001, p. 132). Nesse aspecto, filiamo-nos a esse grupo assinalado pelo professor brasileiro. Ou seja, não assimilamos o racismo como simples extensão ou complemento de análises anteriores do francês. Ao contrário, notamos no tema/problema do racismo uma lente potente para pensar o fenômeno social da educação das populações levada a cabo pelas chamadas instituições escolares num momento e espaço específicos⁶. É nesse elo entre população e governo que almejamos pensar as implicações de um racismo como governo, isto é, como condução do outro.

Por conseguinte, insistimos que a escola de massa nos parece ser um campo fértil de exploração dessa relação (população-Estado) justamente pelo refinamento das seguintes questões, que também nos servem como hipóteses centrais:

- I. Uma vez emergida essa forma-escola destinada à população, como o racismo de Estado – entendido aqui como um mecanismo também de governo, talvez, desse "excedente" que não é (ou não se quer) possível normalizar/regular nas escolas – encontra seu ponto de apoio, de ancoragem?

⁶ Não falaremos da escola, mas de uma forma-escola que, segundo os autores de referência, emergiu na modernidade como modo particular da relação entre Estado e população. Essa instituição da qual tomamos como um problema é a escola de massa, ou se preferir, a escola pública fornecida e exigida pelo Estado. É daí que partiremos para traçar uma conversa com as teorizações *foucaultianas* a respeito do racismo. Assim como a “forma-prisão” se difundiu como prática de governo daqueles que ameaçam a sociedade (FOUCAULT, 2015a), a forma-escola, certamente, também se espalhou como modelo de governo da infância.

- II. Ou seja, é possível traçar um fio entre essas instituições e os ordenamentos de um Estado sempre alerta em defender a sociedade "de seus perigos internos"?
- III. Onde estão, como diria certamente Deleuze e Guattari, os pólos “molar” e “molecular” dessa face do biopoder que é o racismo?

A hipótese central é de que essa instituição que ganha um valor fundamental no elo entre indivíduos/população e governo/Estado não pode estar imune a uma lógica e “agir” racista que é, conforme Michel Foucault, congênita ao desenvolvimento das nações ocidentais.

**

Expostos os eixos que permitem a pesquisa se movimentar, cabe-nos explicar como esse movimento se dará. Tomando como ponto de partida o lugar que Kant ocupa no pensamento de Foucault (1.1), bem como a especificidade da análise foucaultiana das relações de poder (1.2), veremos como o filósofo francês lança sobre a modernidade uma mirada genealógica (1.3). Tal seção nos é indispensável ao passo que nos fornece chaves de compreensão sobre as implicações da passagem das sociedades de soberania para as sociedades de normalização. Isso tanto no domínio da teoria do direito político, isto é, a substituição do direito soberano “de fazer morrer e deixar viver” pelo biopoder de “fazer viver e deixar”, quanto no das tecnologias envolvidas na fixação do biopoder através das disciplinas e das regulamentações.

Feito esse primeiro giro, ainda ousaremos examinar mais especificamente alguns desdobramentos teóricos sobre o biopoder e aquilo Foucault denominou de biopolítica, afim de nos aproximarmos do tema/problema do racismo de Estado (2.1). Em seguida nos debruçaremos, finalmente, sobre o racismo de Estado (2.2). Inicialmente, a tarefa central será apresenta-lo como um mecanismo de governo garantidor da função assassina do Estado no modo do biopoder, mas não só. Nos fixaremos nas palavras de Foucault (2016, p. 216) ao assinalar que o racismo não representa unicamente a morte por assassinio, “mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc.” Aqui faremos jus ao que move esse trabalho, qual seja, o de esgarçar o tema/problema do racismo de Estado ao máximo na tentativa de força-lo a conversa, ao final, com o campo educacional. Veremos, todavia, como pensadores contemporâneos como Nikolas Rose e Paul Rabinow (2006) lidaram em seus escritos

criando interlocuções outras com tal temática de acordo com as demandas mais atuais (2.3).

Em um terceiro deslocamento, proporemos explorar como se estabeleceu no Ocidente a investida moderna da instituição escolar sobre a população. Longe de um projeto de alienação das massas, a escola moderna emergiu como resposta a inúmeros problemas, dentre eles, seguramente, o governo da infância como nos explicam Varela e Alvarez-Uria (1991, p.14):

En realidad esta maquinaria de gobierno de la infancia no apareció de golpe sino que ensambló e instrumentalizó una serie de dispositivos que emergieron y se configuraron a partir del siglo XVI. Se trata de conocer cómo se montaron y afinaron las piezas que posibilitaron su constitución.

Assim, o que objetivamos nesse capítulo é não só afirmar, a partir das referências, que a escola tal como a conhecemos hoje foi inventada para atender a determinadas demandas, mas que ela em algum momento também se tornou um lugar de nexo fundamental entre população e governo (3.1). Governo, entretanto, não somente associado ao exercício do poder de Estado, porém como técnica ou instrumento de condução dos outros. Por isso, governo da infância, dos alunos, dos professores, das populações e etc. É justamente nessa relação que nos interessa tencionar com o tema/problema do racismo de Estado (3.2 e 3.3), isto é, na medida que podemos defini-lo como um modo de exercício de poder do Estado quais suas as implicações no domínio da educação destinada às populações?

Ainda, vale ressaltar que o presente trabalho visa a contribuir para o prolongamento da crítica governamental feita por Foucault. Parece-nos que os questionamentos inventariados pelo francês sobre o racismo de Estado podem servir de lente para um diagnóstico do presente. A saber, o fato de que os problemas da vida vêm se mostrando cada vez mais importantes para as decisões políticas, assim como se observa uma inegável e implacável expansão da intervenção (de múltiplas maneiras, como veremos) do Estado na vida de indivíduos e populações inteiras.

Capítulo 1 – O campo de proveniência da vida do homem como uma questão política.

Por milênios, o homem permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivente e, além disso, capaz de existência política; o homem moderno é um animal em cuja política está em questão a sua vida de ser vivente

Michel Foucault

Na esteira da crítica governamental operado por Michel Foucault, a vida do homem é erigida como tática de governo dos Estados modernos ocidentais. Por conseguinte, neste capítulo buscaremos examinar algumas transformações experimentadas pelas sociedades à medida que passam a operar na chave do biopoder. Antes, porém, abordaremos a maneira pela qual o filósofo francês se questiona a respeito do papel da filosofia frente ao presente. Entendemos, que se trata de um ponto indispensável na trajetória intelectual de Foucault que não deve ser ignorado por aqueles que o tomam como interlocutor. Não obstante, outro ponto que não prescindimos foi o de incluir uma explanação sobre como tal pensador lidou com o problema do poder. Escapando de toda uma tradição filosófico-política (político-jurídica) e *economicista* do poder, o filósofo francês preferiu analisá-lo menos como direito – em termos substanciais de algo que se possui como um bem – e mais como uma relação de forças.

1.1 A atualidade como questão: uma “ontologia crítica do presente”

Qual o papel da filosofia na atualidade? Segundo Michel Foucault uma atividade filosófica verdadeira, precisa traçar uma “ontologia crítica do momento presente”. Em uma entrevista de 1981 concedida a André Berten, professor da Universidade Católica de Lovaina, o francês discorre sobre o assunto:

Me parece que la filosofía moderna, acaso desde que Kant se planteó la pregunta *Was ist Aufklärung?*, intentó responder al ‘¿qué es la actualidad?’, es decir, trató de interrogarse sobre qué es el presente. Con ello, el pensamiento adquiere una dimensión o se propone un objetivo que no existía anteriormente. Empieza a cuestionar-se sobre quiénes somos, qué es nuestro presente y qué supone el hoy en día. Era una interrogante que no tenía sentido todavía para Descartes, pero que comienza a tenerla para Kant, cuando se preguntó sobre la Ilustración, y que se convierte después en la pregunta principal de Hegel, o también, en esencia, la de Nietzsche. Creo que la filosofía – aparte de otras funciones diferentes que debe y puede tener –, posee también ésta de cuestionarse sobre nuestra actualidad y la situación presente. He hecho

mías estas preguntas, y en ese sentido soy kantiano, hegeliano o nietzschiano. (FOUCAULT, 2009, p.137).

A genealogia do racismo⁷ é um dos fragmentos indispensáveis à escrita da “ontologia crítica do presente” a que se propôs Foucault, inscrevendo-se claramente na tradição kantiana de pensamento (BERNARDES, 2013). Em seus últimos escritos, Foucault enfatiza o fato de Kant haver inaugurado duas tradições críticas que passaram a dividir a filosofia em dois continentes: o da “analítica da verdade” e o da “ontologia do presente”. A primeira indaga acerca das condições de possibilidade de um conhecimento verdadeiro, sendo no âmbito da segunda que Kant teria inaugurado o discurso filosófico da modernidade ao problematizar duas questões que, presentes desde então, definem o campo de interrogação filosófica sobre o que somos em nossa atualidade.

O entendimento da filosofia como uma prática discursiva que tem sua própria história implica armá-la ao mesmo tempo como discurso *sobre* a modernidade e como discurso *da* própria modernidade, ou seja, como problematização, pelo intelectual, dessa atualidade da qual ele próprio faz parte e em relação à qual deve se situar (FOUCAULT, 2015). É, todavia, aquilo que Paul Veyne (2009), de forma brilhante, nos parece ter demonstrado com a metáfora do aquário. Segundo o importante historiador francês, em diferentes épocas nós, “os contemporâneos”, nos encontramos fechados em discursos conforme aquários falsamente transparentes dos quais ignoramos a existência. No interior desses aquários é que forjamos, conforme Veyne (2014, p. 12), “as religiões ou as literaturas, e também as políticas, as condutas e as ciências”. Dessa forma, o que os dois pensadores franceses estão problematizando é de que, no lastro aberto por Kant (ou seja, a perguntar sobre o que é o conhecimento, ou ainda, se é possível conhecer o conhecimento?), a possibilidade de conhecer, de saber e de questionar, por exemplo, sobre a atualidade, não está fora de um contingenciamento de forças dados pelo próprio presente. Por isso, uma genealogia da modernidade não significa se perguntar – tão-só – o que ela é, mas, sim, de entender como a própria modernidade é erigida como um problema no presente.

⁷ Uma primeira versão pirata e parcial do curso proferido no *Collège de France* em 1976 – *Il faut défendre la société* – foi publicada em espanhol em 1993 sob o título de *Genealogia del racismo*.

Contudo, a dupla significação da divisa “Sapere aude!”⁸ (“tenha coragem, a audácia de saber”) marca a ambiguidade da definição kantiana do Aufklärung. Por um lado, quer dizer pertencimento, pois se trata de um processo em curso do qual os homens fazem parte coletivamente, e tarefa, na medida em que o que está em causa é um ato de coragem a ser efetuado pessoalmente pelos homens enquanto agentes. Para Foucault, esse texto permite entender a modernidade menos como um período histórico do que como uma “atitude de modernidade”. A partir das palavras do próprio francês:

Por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne com a atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar, sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca um pertencimento e se apresenta como tarefa. Um pouco, sem dúvida, como aquilo que os gregos chamavam de *êthos*. Consequentemente, mais do que querer distinguir o período moderno das épocas ‘pré’ ou ‘pós-modernas’, creio que seria melhor procurar entender como atitude de modernidade, desde que se formou, pôs-se em luta com as atitudes de ‘contramodernidade’ (FOUCAULT, 2015 a, p. 358).

Giorgio Agamben, filósofo italiano e reconhecido intérprete de Michel Foucault, nos parece ter entendido muito bem essa questão anunciada pelo francês. Em um memorável ensaio – *O que é o Contemporâneo?* –, o pensador se questiona sobre “de quem e do que somos contemporâneos” e, por efeito, “o que significa ser contemporâneo?” Na tentativa de uma primeira definição, Agamben (2009, p. 59) diz que, por contemporaneidade, podemos entender “uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distância”. Certamente, essa relação com o próprio tempo que o italiano nos descreve tem ligação direta com a noção de atitude adotada por Foucault. Longe da vontade de apenas aspirar uma “consciência da descontinuidade do tempo” é contemporâneo aquele que toma para si um gesto de inquietude com seu próprio tempo. De tal modo que, ser moderno não é reconhecer e acolher “esse movimento perpétuo; é, ao contrário, assumir uma determinada atitude em relação a esse movimento; e essa atitude voluntária, difícil, consiste em recuperar alguma coisa de eterno que não está além do instante presente, nem por trás dele, mas nele” (FOUCAULT, 2015a, p. 358).

Para o pensador francês um dos hábitos mais nocivos do pensamento contemporâneo são as análises em que o momento presente é visto como um momento

⁸ Conferir a resposta de Kant à pergunta: O que é o Esclarecimento?

de ruptura. Refletir sobre seu próprio momento exige modéstia, e não solenidade, uma vez que o momento em que se vive não é esse momento único e fundamental a partir do qual toda a história acaba ou recomeça. Não obstante, exige análise, tendo em vista que um dos grandes papéis do pensamento filosófico é dizer o que é esse “hoje” e o que é isso que somos hoje. Não se trata, pois, de uma simples descrição neutra dos fatos, pois “dizer o que somos hoje tem a finalidade de captar por onde o que é e como é poderia não mais ser o que é e, assim, abrir um espaço de liberdade concreta, de transformação possível.” (FOUCAULT, 2015a p. 341). Nesse sentido, a tarefa do intelectual ao se endereçar criticamente ao seu tempo é justamente seguir suas linhas de fragilidade e se inscrever em seus pontos de tensão. Mas, como seus próprios trabalhos, tal descrição do real não tem valor de prescrição: recorrer à história adquire sentido na medida em que a história tem por função:

Mostrar que o que é nem sempre foi, ou seja, que é sempre na confluência de encontros, casualidades, que se formaram as coisas que dão a impressão de serem as mais evidentes. O que a razão experimenta como sua necessidade, ou melhor, o que as diferentes formas de racionalidade apresentam como sendo-lhes necessário, pode-se perfeitamente fazer sua história e encontrar as redes de contingências a partir de onde isso emergiu; o que não quer dizer que essas formas de racionalidade sejam irracionais; isso quer dizer que repousam sobre uma base de prática humana e de história humana, e dado que essas coisas foram feitas, podem, com a condição de que saibamos como foram feitas, ser desfeitas (FOUCAULT, 2015 a, p. 341-342).

E é no continente kantiano da “ontologia do presente” que Foucault organiza seu trabalho tomado por uma atitude, um *éthos*, uma vida filosófica em que a crítica do que somos é ao mesmo tempo análise histórica dos limites que nos são impostos e prova de sua superação possível. A função da crítica genealógica da razão governamental seria, então, desatar a armadilha em que a história capturou o processo moderno de racionalização da sociedade e da cultura que conduziu ao “assujeitamento” do homem. Citando o próprio pensador, “a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; então a crítica seria a arte da inservidão voluntária, da indocilidade refletida” (FOUCAULT, 2000, p.5).

Mas como desenvolver essa ontologia histórico-crítica de nós mesmos? Conforme Bernardes (2013, p. 28) “a crítica operada por Foucault gira em torno de uma questão

bem definida e é dotada de generalidade, sistematicidade e homogeneidade”. A questão da crítica foucaultiana envolve o paradoxo das relações entre a capacidade técnica e o poder, que surgem a partir da fracassada promessa de parte do século XVIII: “o crescimento simultâneo e proporcional da capacidade técnica de agir sobre as coisas e da liberdade dos indivíduos uns em relação aos outros” (FOUCAULT, 2015 a, p.366). Em presença da complexidade que se apresentou entre esses dois marcos ao longo dos últimos séculos, o que está em questão é a possibilidade de se a ver com intensificação das relações de poder (FOUCAULT, 2000).

A crítica do presente se efetiva em análises históricas cuja “homogeneidade” é assegurada por um domínio de práticas que apresentam uma vertente tecnológica (o que e como os homens fazem, ou seja, “as formas de racionalidade que organizam as maneiras de fazer”) e uma vertente estratégica (a liberdade com a qual os homens agem nesses sistemas práticos, reagindo ao que os outros fazem e modificando as regras do jogo) (FOUCAULT, 2015 a).

Além disso, a crítica tem caráter “sistemático” ao passo que se desenvolve em torno de três domínios associados cujas especificidades devem ser analisadas: o eixo do saber (domínio sobre as coisas; “como somos constituídos como sujeitos de nosso saber”?), o eixo do poder (ação sobre os outros homens; “como somos constituídos como sujeitos que exercem ou sofrem relações de poder”?) e o eixo da ética (domínio sobre si mesmo; “como somos constituídos como sujeitos morais de nossas ações”?). Trata-se de apreender:

Em que medida o que nós sabemos dessa generalidade, as formas de exercício de poder que nela se exercem e a experiência que nesse âmbito fazemos de nós mesmos constituem apenas figuras históricas determinadas por uma certa forma de problematização que define objetos, regras de ação e modos de relação consigo (FOUCAULT, 2015 a, p. 367).

O *éthos* filosófico próprio da “ontologia crítica e histórica de nós mesmos” proposta por Foucault inverte a crítica transcendental kantiana: não se trata, pois, de saber quais limites o conhecimento deve renunciar a ultrapassar, deduzindo da forma do que somos, o que nos é impossível fazer ou conhecer, mas, sim, compreender o que há de singular, contingente e arbitrariamente coercitivo no que nos é dado como universal, obrigatório e necessário. Trata-se, então, de extrair da contingência que nos fez ser o que

somos a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos (FOUCAULT, 2015 a).

Enquanto a crítica kantiana se exerce na busca de estruturas formais de valor universal que informam todo conhecimento e toda ação moral possível, a crítica genealógica se apresenta como pesquisa histórica dos acontecimentos que nos levaram a nos constituir e a nos reconhecer como sujeitos do que fazemos, pensamos e dizemos (SEIXAS, 2009), recorrendo a um método que considera como acontecimentos históricos os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos. Desse modo, Foucault altera “a crítica exercida na forma da limitação necessária em uma crítica prática na forma da transposição possível”, conduzida pelo objetivo de “relançar tão longe e tão amplamente quanto for possível o trabalho indefinido da liberdade”. E se “o trabalho crítico, hoje, não implica, penso, necessariamente fé nas Luzes, não dispensa o “trabalho sobre nossos limites, ou seja, um labor paciente que dá forma à impaciência da liberdade” (FOUCAULT, 2015 a, p. 368).

Ademais, o *éthos* filosófico da modernidade se apresenta como uma “atitude experimental”, no sentido de que deve desenvolver um domínio de pesquisas históricas e se submeter à prova da realidade e da atualidade, tanto para captar os pontos em que a mudança é possível e desejável quanto para determinar qual a forma a ser conferida a tal mudança. Essa característica é a condição necessária para que não se incorra em um “sonho vazio da liberdade” e também para mantê-la afastada de projetos pretensamente globais e radicais, pois o furtar-se ao “sistema da atualidade e recorrer a programas totais de uma outra sociedade, de um outro modo de pensar, de uma outra cultura, de uma outra visão de mundo” sempre resultou na recondução das “mais perigosas tradições” (FOUCAULT, 2015 a, p.365).

Na leitura de Seixas (2009, p. 31), o trabalho de uma “ontologia crítica do presente”, a partir de seu caráter genealógico, afasta qualquer leitura historicista defensora de um humanismo cujo o futuro se projeta como promissor: “a liberdade humana se encontrará sempre inserida no jogo “agonístico”⁹ com o poder, não havendo espaço para imaginar algum tipo de libertação universalizável.” Desde de uma perspectiva foucaultiana, instaura-se, ao nosso olhar, um novo escopo de luta bem como

⁹ Neologismo usado por Foucault está baseado na palavra grega *αγώνισμα* (*agonísma*), que significa “um combate”. O termo sugeriria, portanto, um combate físico, no qual os opositores desenvolvem uma estratégia de reação e de injúrias mútuas, como se estivessem em uma sessão de luta.

uma renovada maneira de se entender o significado da tríade poder, resistência e liberdade. Aqui não se trata mais de encarar a liberdade sempre em oposição ao poder, mas, ao contrário, como condição necessária de seu exercício. Por extensão, resistir não se apresenta como um ato voluntário dos sujeitos contra o (s) poder (es) que os prende, reprime e aliena. A resistência é, antes, congênita às relações de poder, pois se caracteriza como uma espécie de resultado lateral dessas relações em contato com a conduta dos indivíduos.

Na esteira dessa problemática, parece que os questionamentos que brotaram no bojo dessa “ontologia crítica” empreendida por Foucault, deslocaram a pergunta, como resistir e se liberar a um poder, para um questionamento mais radical, qual seja, o de como não ser governado (conduzido) a partir de certos mecanismos e instrumentos de poder que surgem com a instauração (por meio da dobradiça disciplina-regulamentação) desse regime de gestão da vida¹⁰ através das liberdades.

Contudo, não parece haver qualquer tipo de conotação de angústia ou desespero, mas pelo contrário: a busca pela liberdade agora não vista mais como questão, porém como inerente às relações de poder dispersas na sociedade, leva não a uma passividade, entretanto a uma reorganização do campo das lutas contra qualquer prática de “assujeitamento”. Uma filosofia crítica, capaz de diagnosticar e de buscar as condições e as indefinidas possibilidades de ação dos mecanismos de poder aplicados sobre os indivíduos se faz imprescindível. Ela abre para tentativas criativas de novas formas de vida repondo a análise do campo político atual, através da constituição ética dos sujeitos. Então a tarefa política incessante da filosofia se apresenta como a análise, a elaboração e a crítica das relações de poder, problematizando a relação de “agonismo” entre poder e liberdade (SEIXAS, 2009). Se Foucault não apresenta quaisquer tipos de saídas ou soluções mirabolantes e idealistas, não enfatizando um otimismo simplório, também está longe de se apresentar como um pessimista ou niilista. Sua posição se reflete como a de um realista militante que remete ao diagnóstico de que toda a sociedade é perpassada por relações de poderes. Precisamos estar conscientes de que esta luta cria

¹⁰ Neste trecho optei por escrever *regime de gestão da vida* para evitar os termos/conceitos de *governamentalização* e *governamentalidade*. O motivo é de caráter metodológico na medida que haverá outras seções para apresentar, de maneira mais explicativa e organizada, operadores tão capitais no pensamento de Michel Foucault. Por ora, vale ressaltar que por *governamentalização* e *governamentalidade* se entende, a grosso modo, a expansão desse regime de gestão da vida chamado pelo francês de biopoder.

novos domínios de poder. Assim, não existem lutas libertárias que se completam, mas sempre se recriam.

1.2 A análise foucaultiana das relações de poder.

A singular forma com que Michel Foucault desenvolveu suas formulações em torno do poder, permitiu-lhe lançar sobre alguns assuntos – loucura, prisão, sexualidade – uma investida intelectual absolutamente nova. Novidade, entretanto, não tanto em relação aos temas, já que muitos deles já haviam sido tratados por importantes figuras intelectuais¹¹, mas quanto à forma, isto é, o método de entrada para examinar tais temáticas.

Com efeito, a pergunta sobre essa especificidade analítica diz respeito ao fato de que Foucault nunca, de fato, esteve preocupado em definir ou responder a pergunta, “o que é o poder?” Ao contrário, sua indagação, novamente na contramão, mirava a maneira pela qual, numa sociedade como a nossa, se observa um exercício de uma multiplicidade de poderes. Ou seja:

O que é o poder? Ou melhor – porque a pergunta: ‘O que é o poder?’ seria justamente uma questão teórica que coroaria o conjunto, o que eu não quero –, o que está em jogo é determinar quais são, em seus mecanismos, em seus efeitos, em suas relações, esses diferentes dispositivos de poder que se exercem, em níveis diferentes da sociedade, em campos e com extensões tão variadas. *Grosso modo*, acho que o que está em jogo em tudo isso é o seguinte: a análise do poder, ou a análise dos poderes, pode, de uma maneira ou de outra, ser deduzida da economia? (FOUCAULT, 2016, p. 13).

Certamente, ao afirmar isso o francês estava sugerindo alguns pontos fundamentais que podem ser apresentados da seguinte maneira: 1) que para ele o poder devia ser concebido como relacional e estratégico, portanto, exercendo-se de múltiplas formas e em diferentes níveis sociais; 2) em segundo, e por isso mesmo, que talvez não fosse mais suficiente pensá-lo, tal como se fazia corriqueiramente, como podendo ser deduzido da economia; 3) em terceiro, que, desde o início dos anos 1970, ele mesmo

¹¹ O curso, *A sociedade punitiva* proferida no Collège de France em 1973, é um ótimo material para ver esse movimento metodológico aplicado por Foucault. Na aula de 31 de janeiro, por exemplo, o filósofo coloca em questão, a partir de um monumental trabalho de arquivos históricos, a emergência e proveniência de uma “forma-prisão” que se difunde na modernidade: “gostaria de começar esta análise por uma objeção: não será arriscado dizer que a prisão surgiu bruscamente no sistema penal em fins do século XVIII, uma vez que se vivia numa sociedade que conhecia a clausura monástica, forma-convento presente havia séculos? Acaso não seria razoável procurar saber se não é a partir de certa forma de comunidade conventual que se pode traçar a genealogia da forma-prisão? Por exemplo, na França, as prisões foram alojadas nos conventos: a reclusão celular das prisões encontrou ponto de fixação no espaço conventual” (FOUCAULT, 2015 p.79).

vinha procurando problematizá-lo desde outra perspectiva; 4) por fim, que, naquele momento (1975-1976), talvez a guerra (e não a economia) viesse a constituir um analisador mais produtivo para as suas pesquisas genealógicas. Segundo Gadelha (2009), esse último ponto leva Foucault a explorar e a desenvolver diretamente o problema do biopoder e do racismo de Estado. Aliás, o tema da guerra atravessará o curso de 1976 – *Em defesa da sociedade* – de ponta a ponta:

Mas o essencial do curso será dedicado ao outro item, ou seja, ao problema da guerra. Eu gostaria de tentar ver em que medida o esquema binário da guerra, da luta, do enfrentamento das forças, pode ser efetivamente identificado como o fundamento da sociedade civil, a um só tempo o princípio e o motor do exercício do poder político (FOUCAULT, 2016, p. 17).

O poder, ou melhor, o modo como se exerce o poder, será analisado a partir do crivo da guerra, isto é, por meio das noções de “tática”, de “estratégia”, de “relação de força”. Isso porque no entendimento de Foucault (FOUCAULT, 2016), o poder político em nossa sociedade guardaria uma função de perpetuação de um desequilíbrio de forças dado em algum momento pelo enfrentamento, pelo confronto, pela guerra. Esse desnível das forças que serve como ponto de ancoragem das relações de poder, caracteriza-se conforme uma “guerra silenciosa”, inserido nas “instituições, nas desigualdades econômicas, na linguagem, até nos corpos de uns e de outros” (FOUCAULT, 2016, p.17-18) a sua condição de dominação.

Todavia, o que significa, precisamente, para Foucault, indagar se é possível e/ou viável deduzir, da economia, a análise do poder? O poder está sempre numa posição secundária em relação à economia? Que elementos esse questionamento implica para o trabalho de “cartógrafo das relações de poder”, conforme descrito por Gilles Deleuze (2013)?

Sem jamais ignorar a evidente relação entre o político e o econômico, Foucault entendeu que há um traço comum entre as teorias liberais (jurídico-político) e marxista do poder. Ambas concebem o poder a partir de um crivo *economicista* (FOUCAULT, 2016). No primeiro caso, que implica às formulações dos teóricos do chamado “contrato social” – Locke, Hobbes e Rousseau – do século XVIII, o que o francês enseja demonstrar é que tais formulações concebem o poder como um direito: “o poder é modelado com base na mercadoria? O poder é algo que se possui, que se adquire, que se cede por contrato

ou por força, que se aliena ou se recupera, que circula, que irriga esta região, que evita aquela?” (FOUCAULT, 2016 p.14). Já a concepção marxista, por seu lado, se enquadraria nessa chave *economicista* na medida em que a função central do poder atuaria somente para sustentar as relações de produção e, de modo geral, reconduzir uma dominação de classe. Dito de outra forma, “o poder político teria na economia sua razão de ser histórica, e o princípio de sua forma concreta e de seu funcionamento atual” (FOUCAULT, 2016 p.14).

Na tentativa de reconduzir de outra forma essa temática acerca do poder, Foucault, conforme sugerimos acima, nota na guerra um analisador fecundo das relações de poder: se o poder é mesmo, em si, emprego e manifestação de uma relação de força, ao invés de tomá-lo em termos de, “contrato, alienação, em vez de analisá-lo em termos funcionais de recondução das relações de produção, não se deve analisá-lo antes e acima de tudo, em termos de combate, de enfrentamento ou de guerra?” (FOUCAULT, 2016, p. 15). Ao criar pra si outra concepção de poder, o pensador francês injeta um certo número de proposições inovadoras e diametralmente opostas àquelas encontradas nas vertentes supracitadas. Sendo o poder uma relação, – ou o nome que se dá a uma dada relação –, ele não pode ser compreendido ou corporificado a uma instituição e tampouco a uma estrutura. Nem mesmo se trata, todavia, da soberania do Estado, a forma da lei, pois estas são tão somente suas formas terminais (FOUCAULT, 2011). Em linhas gerais, parece-nos que é imprescindível concordar que:

As relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações (processos econômicos, relações de conhecimentos, relações sexuais), mas lhes são imediatos das partilhas, desigualdade e desequilíbrios que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são as condições internas destas diferenciações; as relações de poder não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor (FOUCAULT, 2011, p. 104).

Nesse sentido, devemos escapar da ideia de que o poder possui uma posição, sítios privilegiados desde os quais atuaria, de cima para baixo, por repressão, junto à sociedade¹². O poder, primeiro, como multiplicidade de correlação de forças é imanente

¹² Recorrendo mais uma vez ao curso de 1973 – *A sociedade punitiva* – é possível ver neste trecho um implícito diálogo com L. Althusser e seu ensaio, *Idéologie et appareils idéologiques d'État (Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado)*. Segundo Bernard E. Harcourt, responsável pela escrita de a *Situação do curso* de 1973, Foucault nunca menciona Althusser em suas aulas, mas nem por isso deixa de dialogar com ele. Em um excerto, entretanto, é bem possível pinçar esse diálogo de oposição, é claro. Vejamos: “Ora, não acredito que o poder possa ser descrito de forma

ao domínio onde se exerce. Logo, conforme Deleuze (2013, p. 37), “‘o’ poder tem como características a imanência de seu campo, sem unificação transcendente, a continuidade de sua linha, sem uma centralização global”.

Prosseguindo na companhia de Deleuze (2013), o poder não possui “essência” ou um “atributo” que qualificaria os que o possuem (dominantes) distinguindo-os daqueles sobre os quais se exerce (dominados). Mostra-nos Foucault que, ao invés de uma “essência”, o poder atua de modo operatório e, por outro lado, se o tomamos como se ele qualificasse indivíduos de uma ou de outra maneira, com um ou outro estatuto, longe de serem essenciais, nada são do que efeitos de relações de força, ou seja, das circunstâncias que marcam o conjunto dessas relações (GADELHA, 2009). Nas palavras de Deleuze (2013, p. 37), “o poder investe (os dominados), passa por eles e através deles, apoia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apoiam-se por sua vez nos pontos em que ele os afeta”.

Em um texto memorável sob o título de, *O Sujeito e o Poder*, Michel Foucault, após ampla explanação sobre sua concepção do poder, (embora de largada tenha pontuado que o objetivo de seu trabalho de duas décadas não foi o de analisar o fenômeno do poder e tampouco de elaborar os fundamentos de tal análise) procura distingui-lo do que chamou de relações de violência. Segundo o autor, ao contrário dessas relações, o que define uma relação de poder é o fato de ela não incidir diretamente sobre os outros, mas sobre ações possíveis. Ou seja, tais relações sempre atuam a partir de um campo aberto de possibilidades de ação e de manobra do outro. Isso significa que, trata-se de enxergá-las como estratégia de condução, organizando – mediante certos mecanismos – esse campo de manobra do outro. Em outras palavras, esse exercício do poder que nos explica Foucault, é menos da ordem do confronto, do conflito, do embate frente a frente do que da ordem da incitação e indução, da limitação e do governo.

Ao contrário, uma relação de violência se caracterizaria pelo seu caráter negativo na medida que age imediatamente sobre os corpos e as coisas: “ela força, dobra, quebra, destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto a si, outro polo senão

adequada como algo localizado em aparatos estatais. Talvez nem seja suficiente dizer que os aparatos estatais estejam em jogo numa luta, interna ou externa. Parece-me mais que o aparato estatal é uma forma concentrada, ou mesmo uma estrutura de apoio, de um sistema de poder que vai muito além e bem mais fundo. Por causa disso, na prática, nem o controle nem a destruição do aparato estatal podem bastar para causar a transformação ou desaparecimento de certo tipo de poder, aquele dentro do qual ele funciona” (FOUCAULT, 2015, p.208-209). Nesse sentido, Foucault também vai demonstrar como o advento de mecanismos de poder, como as disciplinas, por exemplo, apesar serem operadas pelos Estados em dado momento da história ocidental, não tem origem no Estado, mas, antes, no exército e nos conventos.

o da passividade; e se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la” (FOUCAULT, 2013, p. 287). Ora, as relações de poder não podem ser confundidas com as de violência, ainda que, momentaneamente, se apropriem desse artifício. Uma relação de poder, no entanto, necessita da articulação de dois elementos indispensáveis para se caracterizarem como uma relação desse tipo. Primeiro, o outro – aquele sobre o qual ela se exerce – esteja reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; segundo, que seja aberto, perante a relação de poder, todo um campo de respostas e reações (FOUCAULT, 2013).

Desse modo, há que se pensar, a partir de Foucault, as relações de poder também em seu caráter de positividade, qual seja, em sua capacidade constituinte, produtiva e criadoras de práticas, funcionamentos, subjetividades e, sobretudo, saberes¹³. A análise dos mecanismos disciplinares – tema/problema que abordaremos na próxima seção – é uma ótima imagem da concepção foucaultiana de poder. Como técnicas de poder centradas no corpo que surgem entre os séculos XVII e XVIII, as disciplinas correspondem a um conjunto supervisionado e hierarquizado de exercícios, procedimentos, regras e organização do espaço altamente produtivas. Longe de se apresentarem como relação de violência, isto é, como negatividade, as disciplinas apostaram em um conjunto de procedimentos (técnicas de ação sobre a ação dos outros) que miram a potencialização das capacidades individuais de cada indivíduo.

Foi assim, por exemplo, que se produziu um corpo adequado e eficiente à indústria e produção capitalista; ou mesmo o aluno que se atem ao professor ao mesmo tempo que se polícia sobre sua sexualidade e higiene. Por outro lado, foi ainda pela inserção desse mecanismo disciplinar na cena social que se assistiu a uma maquinaria também de produção (extração) de saberes a partir do exercício da observação, classificação, tomada de notas sobre os comportamentos dos próprios sujeitos no interior das instituições. Assim:

Ao lado desse saber tecnológico, próprio a todas as instituições de sequestro¹⁴, um saber de observação, um saber de certa forma clínico,

¹³ A exemplo de Nietzsche, Foucault não entende que haja saberes desinteressados, indiferentes ou livre de certa economia de poder. Ao contrário, a existência ou o aparecimento de determinadas formas de saberes são o resultado da atuação das relações de poderes. Por efeito, todavia, a circulação desses saberes também produz efeitos de poder. Logo, apesar de naturezas distintas, poder e saber (poder-saber, saber-poder) não operam independentemente, mas sempre em correlação.

¹⁴ A sociedade que advém a partir da vitória burguesa é, para Foucault, uma sociedade que opera na chave da inclusão e normalização dos indivíduos. Nesse sentido, as instituições de sequestros – fábrica, escola, hospital, prisão, asilo – exercem um papel fundamental pois, na medida que levam os indivíduos para o seu interior, isto é, sequestram os

do tipo da psiquiatria, da psicologia, psicossociologia, da criminologia, etc. É assim que os indivíduos sobre os quais se exerce o poder ou são aquilo a partir de que se vai extrair o saber que eles próprios formaram e que será retranscrito e acumulado segundo novas normas, ou são objetos de um saber que permitirá também novas formas de controle. É assim, por exemplo, que um saber psiquiátrico nasceu e se desenvolveu até Freud, que foi a primeira ruptura com ele (FOUCAULT, 2012, p. 121-122).

Eis o poder, portanto, como produtor de saberes, objetos e, inclusive, sujeitos.

Não obstante, a partir de um empreendimento genealógico o que passa a interessar o pensador francês é o poder capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos. Deste modo, se Foucault estuda o poder não é para criar, conforme Veiga-Neto (2017, p.56), uma “teoria do poder, mas sim para desconstruir o operador diádico poder-saber que compõe a ‘ontologia histórico de nós mesmos’ nas relações de poder que nos constituem como sujeitos atuando sobre os demais”.

1.3 População, Estado e Governo: o biopoder como resultado do olhar genealógico sobre a modernidade.

“Convém afastar, de início, uma noção demasia simples de governo”. É assim que o filósofo francês Michel Senellart (2006, p. 19) abre o primeiro capítulo do seu livro chamado *As artes de governar*. Nele, Senellart explica que é indispensável a uma análise efetiva da razão do Estado moderno retomarmos um sentido mais polissêmico do conceito de governo. Ora, o que nos anuncia esse pensador é justamente aquilo que Michel Foucault já havia destacado quando afirmou que, para um exame das chamadas relações de poder, era necessário compreendê-las também como um ato de governo. Governo, segundo Foucault (2015b, p. 288), como era comumente utilizado no século XVI, não aludia “apenas às estruturas de políticas e à gestão dos Estados, mas designava a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes”.

Contudo, essa noção de governo como arte – que Foucault operou e, pelo que nos parece, Michel Senellart a aprofundou – só foi possível a partir da estruturação de um

indivíduos, liga-os um aparelho de produção, como no caso da fábrica, a um aparelho de saber, no caso da escola e do sistema educacional, a um aparelho de correção e normalização, no caso da prisão e do hospital psiquiátrico.

campo de pesquisas históricas bastantes específicas. A tais pesquisas Foucault as nomeou de genealogias.

A exemplo do filósofo alemão Nietzsche, Foucault sustenta que a genealogia procura operar um outro tipo de fazer histórico. Nesse fazer não se trata de sair em busca das origens como se as coisas tivessem uma essência, uma solenidade que marcaria o ponto zero de sua fundação. Diz o francês a partir do pensador alemão:

Procurar uma tal origem é tentar reencontrar ‘o que era imediatamente’, o ‘aquilo mesmo’ de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por accidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira. Ora, se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das coisas há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas (FOUCAULT, 2015 b, p. 58).

A partir da recusa metafísica das coisas o gesto genealógico se aterá não a uma origem “dura” que buscaria essências, mas às condições de possibilidades dessas coisas a partir das noções de proveniência e emergência. E por proveniência podemos entender a investigação em meio a bagunça que caracteriza o passado. Seguir a proveniência é, nas palavras do francês, “manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou, ao contrário, as invasões completas –, os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós” (FOUCAULT, 2015 b, p. 63). Portanto, uma investigação desse tipo procuraria por elementos que dado seu caráter incoerente – a princípio – ou banal foram omitidos ou mesmo excluídos pela história, diga-se, tradicional¹⁵. Conforme Veiga-Neto (2017, p.60) “a genealogia não se propõe a fazer uma outra interpretação mas, sim, uma descrição da história das muitas interpretações que nos são impostas”.

¹⁵ Na aula de 7 de janeiro que abre o curso de 1976 (*Em defesa da sociedade*) Michel Foucault aborda essa temática através da expressão *saberes sujeitos*. Ou seja, uma série de saberes que foram “desqualificados” e “inferiorizados” em relação a um nível do conhecimento ou da cientificidade requerida (FOUCAULT, 2016), mas que por meio de um olhar genealógico é bem possível ver como estão na base de alguns saberes eruditos. Por exemplo, o que está na base do surgimento da psicologia como uma ciência moderna, segundo Rose (2007, p.158), não tem a ver com os “corredores tranquilos da academia, nem no empirismo dos aventais brancos do laboratório e do experimento. Na verdade, a psicologia começou a se formar em todos aqueles locais práticos que tomaram forma durante o século XIX, no qual problemas de conduta coletiva e individual humanas eram de responsabilidade das autoridades que procuravam controlá-las – nas fábricas, na prisão, no exército, na sala de aula, no tribunal...”.

Por outro lado, a emergência se definiria como a circunstância, o palco ou momento nos quais determinadas forças se fazem visíveis sem, porém, ver nesse *a priori* o embrião de algo que se desenvolveu e evolui até o presente. A emergência, contudo, é a palavra que Foucault usa para designar o ponto de surgimento no passado, cuidando para que não se coloque, nesse passado, um conceito, uma ideia ou entendimento que é do presente (VEIGA-NETO, 2017).

Como veremos a seguir, a genealogia operada por Foucault, define-se como a descrição dos processos históricos que permitiram a centralização desse Estado moderno, expondo suas práticas e técnicas de dominação que acompanharam seu desenvolvimento (ALVES, 2002).

Não obstante, ao afirmar que “um dos fenômenos fundamentais do século XIX foi o que se poderia denominar a assunção da vida pelo poder”, Foucault (2016, p. 201) nos convida a analisar um deslocamento entre aquilo que poderíamos denominar de poder de soberania – amparado por todo um conjunto de instituições, leis e regulamentos a partir dos quais era possível a atuação ou limitação de um poder soberano, portanto, régio – a um poder que incide diretamente sobre a vida e nela fixará seus esforços. Essa transição, entretanto, é abordada pelo francês não em um caráter de ruptura onde o fim de uma, marca, pontualmente, o início da outra. Há um processo lento que permitirá o avanço dessa modalidade de poder sobre vida – biopoder. Este ponto é fundamental na medida que para o pensador francês esse movimento profundo de mudanças no âmbito da cultura Ocidental é marcado pela emergência de uma outra modalidade de poder chamada de disciplina, ou poder disciplinar. É mediante o conceito de disciplina que Foucault irá demonstrar como essa tecnologia de poder terá como foco e ponto de atuação o corpo. É nele, ou a partir dele que se procurou adotar técnicas que permitiram organiza-lo de um modo totalmente distinto daquele encontrado no poder de soberania. Vejamos Foucault (2016, p. 33):

O discurso da disciplina é alheio ao da lei; é alheio ao da regra como efeito da vontade soberana. Portanto, as disciplinas vão trazer um discurso que será o da regra; não o da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra natural, isto é, da norma. Elas definirão um código que será aquele, não da lei, mas da normalização, e elas se referirão necessariamente a um horizonte teórico que não será do edifício do direito, mas o campo das ciências humanas. E sua jurisprudência, para essas disciplinas, será a de um saber clínico.

Observe-se que o terreno de ação desta técnica disciplinar não é, de forma alguma, da mecânica de poder que toda uma teoria da soberania procurou fundamentar e fazer circular. As disciplinas, segundo Foucault (2016), são um fenômeno que marcam os séculos XVII e XVIII como procedimento, técnica, mecanismo de uma atuação de poder totalmente distinta e incompatível com as relações de soberania. Contudo, o que caracteriza em termos mais detalhados essa diferenciação? Qual o campo de atuação de um poder soberano que permite a emergência e inserção das disciplinas? Como, por fim, as disciplinas operam? Na aula de 14 de janeiro de 1976 do curso *Em defesa da sociedade*, Michel Foucault discutirá, além de outras questões, a elaboração de um campo jurídico no Ocidente que permitiu a legitimação e atuação de um poder régio. Esse campo, chamado pelo francês de “edifício”, foi, desde a Idade Média pensado e organizado em torno da soberania e, principalmente, pela reativação do Direito Romano. “Foi a pedido do poder régio, foi igualmente em seu proveito, foi para servir-lhe de instrumento ou de justificação que se elaborou o edifício jurídico de nossa sociedade” (FOUCAULT, 2016, p.23). O direito, nesta perspectiva analítica, sempre terá como preocupação o problema régio. Seja para dar-lhe mais legalidade como, por exemplo, um direito natural e indispensável à ordem; seja pela necessidade de limitá-lo no campo do seu próprio exercício.

Veja que a elaboração deste balanço, esta leitura sobre o poder soberano e o campo jurídico são, todavia, fundamentais para o entendimento da entrada em cena de um mecanismo disciplinar. Mecanismo que, por sua vez, não operará no mesmo nível do poder soberano, pois terá a “norma-disciplinar” e não a lei como eixo estruturante de atuação. Isso significa que a lei não é o que condiciona essa modalidade por onde se exerce o poder. A lei, entendida como a transcrição legal de obrigações, é o que permite fundamentar a existência física do soberano, cuja preocupação central era garantir a manutenção de um poder de apropriação, por exemplo, sobre a terra, bens, riqueza e a própria vida dos súditos. Por outro lado, o que se vê emergir paralelamente a esse poder é, como já anunciado por aqui, um mecanismo de poder que se encontra localizado em um plano radicalmente outro. Esse mecanismo, primeiramente, terá a vigilância constante dos corpos como um de seus instrumentos de atuação. Como esses corpos se acomodam nos espaços, seus comportamentos, na própria racionalização desses espaços e do tempo. Ou seja, as disciplinas operam permanentemente a partir deste olhar atento sobre os corpos particulares dos indivíduos. Um olhar, porém, que não apenas permite certa

visibilidade em determinado espaço ou instituição, mas os qualifica e corrige quando necessário. Todo esse movimento de vigilância dos indivíduos – que retroalimenta um arquivo constante que servirá de parâmetro para a própria atuação sob aqueles que se vigia – é o que, grosso modo, caracteriza uma modalidade de poder que age mais como técnica de extração positiva de comportamentos (dóceis e uteis) e menos como apropriação.

Mas, Foucault ainda analisará outra modalidade de poder que emergirá na segunda metade do século XVIII. Um poder centrado na vida que apresenta variações biológicas que afetam e influenciam o conjunto e, logo, necessitam ser organizadas, equilibradas e reguladas. Essa nova modalidade de poder não substituirá as disciplinas, mas funcionará como um complemento que permitirá, inclusive, um outro nível de atuação. Assim, o que se observa após uma primeira inserção das técnicas disciplinares é uma nova tecnologia que administra:

À multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida [...] Logo, depois de uma primeira tomada do poder sobre o corpo que se fez consoante o modo de individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante mas massificante, se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie (FOUCAULT, 2016, p. 204).

O que está em jogo nesta biopolítica é um elemento novo que não se encontra nas sociedades soberanas e tampouco nas que se viu acomodar de modo muito irregular as disciplinas. O novo que ingressa para os cálculos dessa tecnologia de poder sobre a vida é a população. É exatamente aí que essa nova modalidade de poder organizará uma série de procedimentos que tem a ver com as taxas, os índices, os números que medem e fixam padrões regulares de uma massa. Não que a atuação da norma através dos mecanismos disciplinares tenha desaparecido, mas essa tecnologia que surge irá lidar com os problemas que são próprios dos grandes ajuntamentos sociais, das cidades. A “norma-disciplinar” continuará a localizar no nível do detalhe quem é quem. Isto é, ela permitirá a penetração no tecido social de condutas reconhecidas por todos como próprias de uma condição de normalidade. Um reconhecimento que também permite um estado de vigilância generalizado no que diz respeito às condutas que os indivíduos adotam para conduzir suas vidas e, claro, distanciar-se de outras. Assim, como bem escreveram Souza

e Gallo (2002, p. 56) a norma pode ser compreendida mediante o conjunto de traços “socialmente estabelecidos – uns mais explicita e meticulosamente que outros –, com base nos quais cada indivíduo, em uma sociedade, em momento dado, pode apreciar o grau de distanciamento que guarda em relação ao outro, ou à sociedade como um todo”.

Nesse processo o que se tem é a atuação de duas modalidades específicas de poder que serviram de sustentação ao desenvolvimento do biopoder: de um lado as disciplinas como técnicas de individualização, centradas nos corpos de cada indivíduo e tendo a “norma disciplinar” como elemento duro de orientação; por outro as tecnologias de regulamentação, ou seja, aquelas que atuam em organizar esses corpos não mais compreendidos enquanto corpos individuais, mas inseridos em um conjunto que produzem fenômenos particulares e próprios da vida. A essa última, contudo, o que se observará não será uma “norma disciplinar” como elemento organizador de atuação, mas uma “norma da regulamentação” que permitirá lidar com as coletividades e os acontecimentos que são próprios de uma “multiplicidade biológica”.

Os fenômenos pelos quais esse poder irá centrar sua atenção são todos aqueles que dizem respeito aos índices de nascimento, mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida e a longevidade de uma população (FOUCAULT, 2011). É nesse terreno que a biopolítica irá extrair saberes e definir seu campo de intervenção. Um campo, entretanto, que terá como objetivo perceber de certa maneira o fluxo e irregularidades da população e desenvolver mecanismos não só de controle, porém de potencialização da vida. O que isso quer dizer? Primeiro, que foi necessário constituir uma percepção que permitisse entender os problemas que surgem da multiplicidade ao passo que se verifica o desenvolvimento das grandes cidades com todas as suas problemáticas políticas e econômicas. Daí as demografias, as estatísticas, ou mesmo, um mapeamento de todos esses acontecimentos que nortearam políticas estatais. Depois, uma razão de poder (governo) que interferindo nesses processos próprios da vida agirá de modo a torna-la cada vez mais saudável do ponto de vista, evidentemente, do conjunto.

Deste modo, será absolutamente necessário, segundo FOUCAULT (2016, p. 207):

Modificar, baixar a morbidade; vai ser preciso encomprar a vida; vai ser preciso estimular a natalidade. E trata-se sobretudo de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com o seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostase, assegurar compensações; em suma, de instalar mecanismos de previdência em torno desse aleatório que é inerente a uma população de seres vivos, de otimizar, se vocês

preferirem, um estado de vida: mecanismos, como vocês veem, como mecanismos disciplinares, destinados em suma a maximizar forças e a extraí-las, mas que passam por caminhos inteiramente diferentes.

É evidente como as disciplinas serviram de apoio para um processo cada vez mais sofisticado de gestão das populações. Por outro lado, é fundamental analisar que essa segunda modalidade de poder não tem a ver com a ação realizada no corpo tomando os indivíduos no nível do detalhe. Não se trata de treinamento, confinamento e tampouco de produzir sujeitos a partir dessa tecnologia. Trata-se de ligar os mesmos a processos de ordem global considerando o homem “transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos” (FOCAULT, 2011, p. 152). Logo, assegurar uma regulamentação e não uma “disciplinarização”.

Nesse sentido, é através da combinação inédita e complexa dessas duas tecnologias no interior das mesmas estruturas políticas que os Estados modernos obtêm efeitos individualizantes e totalizadores: no primeiro caso, manipulando os corpos considerados em sua condição de foco de forças a serem tornadas simultaneamente úteis e dóceis; no segundo, controlando o elemento aleatório, a probabilidade, e compensando os efeitos inerentes aos eventos fortuitos que podem ocorrer em uma massa viva. Enquanto a tecnologia disciplinar objetiva o treinamento individual, a tecnologia reguladora tem por meta obter, através de uma homeostase, a segurança da população em relação a seus perigos internos (FOUCAULT, 2016).

Pode-se perceber, portanto, que nesse estágio da reflexão de Foucault adquire grande importância a tematização do Estado moderno, cuja gênese é traçada a partir da “governamentalidade”. A importância desse estudo empreendido por Foucault pode ser avaliado ao se considerar que os três movimentos que compreende – “governo”, população e economia política – constituem, desde o século XVII, uma série sólida até hoje articulada e nuclear na “governamentalidade”. Esta noção foi inicialmente tematizada na aula de 01 de fevereiro de 1978 do curso *Segurança, território e população* e recobre três significados: em primeiro lugar, trata-se, todavia, de um:

Conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, apesar de complexa, de poder, que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política, e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2015 b, p. 429).

Além disso, designa a tendência que há muito tempo no Ocidente vem conduzindo à hegemonia, sobre todos os outros, de um tipo de poder que se poderia denominar “governo” e que levou ao desenvolvimento de uma dupla série, constituída de um lado por aparelhos, e de outro, por saberes. Por fim, indica o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça medieval, que se tornou Estado administrativo nos séculos XV e XVI, foi pouco a pouco “governamentalizado”¹⁶ (FOUCAULT, 2015 b).

Não obstante, vale assinalar que embora Foucault admita o caráter insuficiente de suas pesquisas acerca das “grandes economias de poder no Ocidente” as poderia, de modo geral, apresentá-las da seguinte maneira:

O Estado de justiça nasceria em uma territorialidade do tipo feudal e corresponderia a uma sociedade da lei; enquanto o Estado administrativo, em uma territorialidade do tipo fronteiriça, correspondendo a uma sociedade de regulamento e de disciplina; o Estado de governo que não é mais essencialmente definido por sua territorialidade, pela superfície ocupada, mas pela massa da população, com seu volume, sua densidade, e em que o território que ela ocupa é apenas um componente. O Estado de governo que tem essencialmente como alvo a população e utiliza a instrumentalização do saber econômico, corresponderia a uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2015 b, p. 430-431).

Temos, pois, uma composição de certa “economia de poder” que deixa de atuar exclusivamente sobre o corpo individual pois passa a se exercer também através da regulação das populações: o biopoder age sobre o conjunto dos indivíduos com o objetivo de assegurar sua existência, de gerir a vida do corpo social, o que não vem desacompanhado da constituição de saberes correlatos. Se a disciplina é a condição (histórico-política) de possibilidade das ciências humanas, o biopoder desempenha tal papel em relação às ciências sociais (Dreyfus; Rabinow, 2013).

Todavia, apesar de atuarem em níveis distintos, disciplina e regulação se articulam em razão da “norma (FOUCAULT, 2016). Embora presente nos primeiros livros, é a partir dos primeiros cursos no *Collège de France* que o tema da norma e da normalização

¹⁶ Ora, o que Foucault intui com essas pesquisas e almeja demonstrar é que não se trata de tomar o Estado como o núcleo duro responsável por um número de funções específicas como, por exemplo, o desenvolvimento e motor das forças produtivas. Segundo Foucault (2015b, p.430) ele “não é mais do que uma realidade compósita e uma abstração mistificada, cuja importância é muito menor do que se acredita. O que importante para nossa modernidade, para nossa atualidade, não é tanto a estatização da sociedade, mas o que chamaria de governamentalização do Estado”.

adquirem um sentido mais preciso, sendo especialmente importante na descrição do regime de poder disciplinar efetuada na célebre obra de 1975, *Vigiar e Punir*. Aproximadamente um ano depois, segundo Bernardes (2013), a sociedade de normalização volta a ser tematizada no curso de 1976 (*Em defesa da sociedade*), do seguinte modo:

A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. Dizer que o poder, no século XIX, tomou posse da vida, dizer pelo menos que o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra (FOUCAULT, 2016, p. 213).

Por esse ângulo, estamos diante de um modo de gestão da vida através da conjugação de mecanismos disciplinares e regulamentadores: enquanto o ordenamento disciplinar racionalizaria as condutas individuais, tornando-as úteis, por meio da aderência ao padrão normativo, a gestão “governamentalizadora” controlaria as condições da existência por meio do cálculo das ações coletivas, regulamentando o espectro de variabilidade das condutas das populações em relação à norma.

Sobre esse último ponto, a descrição de como a sexualidade passa a ser um elemento crucial às novas tecnologias de poder tanto disciplinar como regulamentadora, talvez seja um dos exemplos mais claros dessa justaposição. Se por um lado é necessário um controle imediato sobre os corpos e, por conseguinte, a sexualidade dos indivíduos¹⁷, por outro, é absolutamente necessário que um outro mecanismo de controle se atenha não a esse corpo entendido como indivíduo, mas a um corpo inserido no conjunto¹⁸ e com as características que lhe são próprias (natalidade, idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, frequência das relações sexuais, uso de contraceptivos e etc.).

¹⁷ Foucault cita os famosos controles da masturbação desde o fim do século XVIII, exercidos sobre as crianças através da família e da escola. “Consideremos os colégios do século XVIII. Visto globalmente, pode-se ter a impressão de que aí, praticamente não se fala em sexo. Entretanto, basta atentar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para toda a organização interior: lá se trata continuamente do sexo [...] O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira prolixa da sexualidade das crianças” (FOUCAULT, 2011, p. 34).

¹⁸ Não é de se espantar que o sexo e a sexualidade passem a ocupar um espaço capital no discurso médico. Nos colégios do século XVIII, por exemplo, os médicos vão atuar junto aos professores e família, dando-lhes conselhos e recomendações. Vão encarar o sexo, sobretudo dos adolescentes, como um problema público, de saúde pública (FOUCAULT, 2011).

Logo, a sexualidade serve como uma espécie de elo estratégico entre uma “anátomo-política do corpo” e uma biopolítica da população (GADELHA, 2009).

Foucault define a sociedade normalizadora como o “efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (FOUCAULT, 2011, p. 157). Ou seja, a sociedade liberal que surge com o desenvolvimento e fixação do discurso burguês é um tipo de sociedade que, ao mesmo tempo que produz a norma, inventa formas cada vez mais sofisticadas de fixação dos indivíduos e populações a ela. Uma sociedade, portanto, não excludente, porém inclusiva que se permite marginalizar somente aqueles (indivíduos e população) que escapam ou que resistem a essa normalização (FOUCAULT, 2015 a). Contudo, o que vem a ser, em termos mais detalhados, a norma?

Certamente, ela se constitui a partir dos próprios mecanismos que possibilitam um movimento incessante e circular de observação, descrição e avaliação. Por outro lado, ao mesmo tempo que opera no interior mesmo dessa produção e circulação de saberes – extraídos do comportamento dos indivíduos e grupos, dentro e fora das instituições¹⁹ –, ela efetua um corte, instaura uma diferenciação entre o anormal e o normal, entre o padrão e o desvio. A esse respeito Castro (2004, p. 391) escreve o seguinte: “a norma refere-se aos atos e comportamentos de indivíduos a um domínio que é, ao mesmo tempo, um campo de comparação, diferenciação e regra a seguir (a referência de condutas e comportamentos)”.

No curso *Os Anormais* que ministrou no *Collège de France*, no primeiro trimestre de 1975, o francês traçou uma genealogia minuciosa dos anormais, mostrando a construção discursiva e a emergência desse conceito, no século XVIII, com base numa tríplice ascendência que ele localizou no mostro humano, no incorrigível e no onanista. Segundo Veiga-Neto (2017, p. 74) “foi no interior desse processo que se constituiu um conjunto de saberes correlato de normalização, cujos desdobramentos incluem a psiquiatrização e a psicologização da infância, a formação da família nuclear, a invenção da delinquência, da expertise, do exame e do inquérito”.

A norma, entretanto, seria esse elemento homogeneizador das condutas segundo um rigoroso princípio de “auto-referência” por parte dos indivíduos e grupos. Nesse processo de individualizar e, ao mesmo tempo, remeter ao conjunto, dão-se as

¹⁹ Foi mediante a supervisão das crianças no interior das instituições escolares que se formou todo um saber próprio sobre o aluno e seu comportamento que, sem dúvidas, delineou o que entendemos hoje sobre um tipo de pedagogia escolar.

comparações horizontais – entre os elementos individuais – e verticais – entre cada elemento e o conjunto. E, ao se fazer isso, chama-se de anormal aqueles cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável (VEIGA-NETO, 2017). Tal diferença passa a ser considerada um desvio, isso é, algo indesejável porque desvia, tira do rumo, leva à perdição.

Não obstante, a dificuldade de elaborar certa teorização sobre a norma é evidenciada de modo bastante interessante por Carvalho (2012, p.124): como se aproximar de “um bom termo para a norma? Se as possibilidades são tantas no entalhe de sua definição, não é por inconsistência ou articulação precária de sua formação conceitual, mas pela abrangência de seu domínio”. Mesmo assim, o autor se arrisca a delinear importantes reflexões a partir do que designou como “os efeitos da extensão social da norma”. Para o pesquisador brasileiro, uma sociedade como a nossa afinada sob o diapasão da norma, caracteriza-se pela soma de dois movimentos que, embora correlatos, operaram de modo distinto um do outro. Trata-se, pois, dos movimentos de normação e normalização:

Primeiro, os saberes produzem valores normativos – critérios científicos, teóricos, legais e discursos capazes de gerar a figura do normal pelo valor da norma: normar; e, de outro lado, como se fosse um jogo de cara e coroa, o normar deduz o normal e, a partir de sua emersão, a norma gera processos de normalização: o anormal e o normal (CARVALHO, 2012, p. 123).

Fica claro, assim, que há uma indissociabilidade entre os saberes e os ordenamentos normativos que se estendem no campo social.

No já citado curso *Os Anormais*, por exemplo, Foucault demonstra de modo muito amplo como esse entrelaçamento (saber-norma) se deu no fim do século XIX para constituir, ao final, o que designamos hoje de anormais. A partir de saberes locais e muitos específicos como os “monstros humanos”, o “indivíduo a corrigir” e o “onanista”. Tais classificações (tipos) já existiam desde tempos muito remotos: o monstro, por exemplo, como esse ser meio homem, meio bicho era uma figura valorizada, sobretudo, na Idade Média (FOUCAULT, 2014). Todavia, a novidade trazida pelo francês nesse curso é a de que o que se alega, desde início do século XIX, é tanto o agrupamento deles numa categoria mais ampla quanto nota-los muito menos como um objeto de curiosidade e

muito mais como um problema. A problematização em torno desses tipos derivou do surgimento, a partir da segunda metade do século XVIII, de um novo elemento que nem o Direito nem as disciplinas conheciam: a população. A população — essa novidade enquanto problema ao mesmo tempo científico (da ordem da vida) e político (da ordem do poder) — passa a ser percebida como um novo tipo de corpo, um corpo de múltiplas cabeças sobre o qual são necessários novos saberes (que hoje chamamos de Estatística, Medicina Social, Demografia, Saúde Pública, Ciências Atuariais, etc.). Tais saberes não se restringem a cada uma das cabeças que compõem esse novo corpo: são saberes que se ocupam, principalmente, das relações entre essas cabeças, suas aproximações, suas diferenças, suas regularidades.

Todavia, a norma não deve ser confundida com a forma da lei, pois o horizonte de atuação de ambas é distinto. Enquanto a lei se refere a um conjunto de códigos e textos, a norma é móvel, circular e se configura pela própria contingência de forças presentes na cultura. Ou seja, a lei especifica os atos individuais desde o ponto de vista dos códigos, já a norma hierarquiza em termos quantitativos e de valor as capacidades dos indivíduos. Por isso, conforme observa Bernardes (2013, p. 57), “o poder normalizador se exerce respectivamente pelo discurso da lei e pelo discurso da norma, o que faz com que as disciplinas deixem de se referir ao edifício do direito e passem a ter como horizonte teórico o campo das ciências humanas”. Na medida em que os discursos disciplinares invadem o direito e os procedimentos normalizadores colonizam cada vez mais os procedimentos da lei, não se pode mais falar de um saber “jurídico” (código da lei), mas de um saber de natureza clínica (código da normalização), apresentando-se como um dos efeitos mais importantes dessa sacralização cientificista a “neutralização” do exercício do poder: assim, o exercício do poder se destaca de outros sistemas valorativos e passa a ser entendido como uma atividade técnica confiada a técnicos.

Capítulo 2 – Racismo de Estado: um fenômeno iminentemente biopolítico.

Uma vez que a política da vida estava estabelecida, a vida das populações, assim como sua destruição, tornaram-se escolhas políticas.
Dreyfus e Rabinow

Nesse capítulo, abordaremos mais de perto a noção de biopoder e de biopolítica no que dizem respeito às implicações que surgem no próprio limite de seus exercícios. Localizaremos nos escritos de Foucault os paradoxos do poder atômico e do próprio racismo de Estado que é, como já se sabe, nosso fito maior. Percorreremos o caminho sinuoso que levou o filósofo francês a uma teorização sobre como o Estado moderno não veio a se tornar racista, mas assim se constituiu: “o Estado moderno surgiu do racismo, o que coloca em cheque toda a filosofia política que pretende dar legitimidade ao poder repressivo do Estado e à instância coercitiva da lei formal, atribuindo-lhe uma pretensa universalidade” (ALVES, 2002, p. 10). A genealogia do Estado moderno remonta, como já sinalizamos na introdução do texto, um obscuro discurso que circulou na Europa nos séculos XVI e XVII, sobre a “guerra das raças”, inteiramente encoberto pelo discurso da filosofia-política moderna, que tem em Hobbes e em Maquiavel seus principais nomes. Não obstante, nos arriscaremos ainda a analisar, a partir principalmente de Rose, a atualidade dessa grade de análise forjada por Foucault ao longo de seu trabalho filosófico.

2.1 Biopoder e biopolítica: implicações, dimensões e paradoxos.

A partir de meados da década de 70, Foucault dedicou grande atenção ao processo em virtude do qual ocorreu a assunção da vida pelo poder político, ou seja, a instrumentalização política do corpo. Este “acontecimento” característico da organização social moderna – que se forma exatamente em contraposição ao poder soberano – foi denominado biopoder, termo que indica a crescente intervenção e “ordenação” das esferas sociais “sob o pretexto de desenvolver o bem-estar dos indivíduos e das populações” (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 184).

Não obstante, o período que se estende aproximadamente de 1974 a 1979, marca os delineamentos de Foucault sobre o problema da biopolítica. De acordo com Bernardes (2013), o termo biopolítica foi utilizado pela primeira vez por Foucault em outubro de 1974, durante uma conferência no Rio de Janeiro sobre o nascimento da medicina social. Nessa oportunidade, ele explica que a medicina privada é trocada pela medicina coletiva, uma vez que o desenvolvimento do regime de produção capitalista exigiu a socialização

e a politização do corpo humano em função de sua força laboral. Igualmente, o corpo, segundo Gadelha (2009), é alvo de uma realidade biopolítica enquanto a medicina se apresenta como estratégia de gestão do biológico²⁰.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault não utiliza a expressão biopoder ou biopolítica, ainda que desenvolva alguns argumentos importantes a respeito. É no curso *Em defesa da sociedade* que começam a ser tematizados mais detalhadamente os elementos caracterizadores do biopoder, tanto a partir de uma perspectiva teórica quanto se atentando aos mecanismos pelos quais foi implementado na história. E em *A vontade de saber*, biopolítica designa o modo de exercício do poder próprio das sociedades que atingiram o “limiar da modernidade biológica”, isto é, a economia de poder “que faz a vida e seus mecanismos entrar no domínio dos cálculos explícitos e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT, 2013, p.155).

Foucault retornou ao tema da biopolítica no seminário que realizou no ano letivo de 1978, dedicado ao que, no século XVIII, foi denominado “Polizeiwissenschaft”, ou seja, o exame de tudo o que tende a “afirmar e a aumentar a potência do Estado” e, sobretudo, à “manutenção da ordem e da disciplina” (FOUCAULT, 2008). Nesse prisma, são analisadas as atribuições que a polícia tinha por incumbência de assegurar, dos quais, “o desenvolvimento do Estado de concorrência (econômico-militar) e o desenvolvimento do Estado de Wohlfahrt (riqueza tranquilidade-felicidade)” (FOUCAULT, 2008, p. 494). Em meio aos objetos capitais dos quais a polícia se ocupa, enquanto “arte racional de governar”, como “tecnologia das forças estatais”, está a população, percebida no terreno da biopolítica como “um conjunto de seres vivos e coexistentes, que apresentam traços biológicos e patológicos particulares e que, por conseguinte, pertencem ao campo de saberes e técnicas específicas” (FOUCAULT, 2008, p. 494). É a partir do tema da gestão das forças estatais, desenvolvido desde o século XVII, que a biopolítica deve ser compreendida.

No seminário de 1978 sob o nome de *O nascimento da biopolítica*, o francês se dedica a pensar a biopolítica sob o prisma do liberalismo, examinado enquanto formas históricas de “governamentalidade” e como modo pelo qual se tentou, a partir do século

²⁰ Segundo Dreyfus e Rabinow (2013), pela primeira vez na história, as categorias científicas como espécie e população tonam-se objeto de atenção política mais do que as jurídicas. Medidas para compreender os processos de regeneração humana estavam fortemente ligados a outros fins mais políticos.

XVIII, racionalizar os problemas colocados à prática governamental. Nas palavras de Foucault (2008, p. 432):

O que se deve entender por “liberalismo”? Apoiei-me nas reflexões de Paul Veyne a propósito dos universais históricos e da necessidade de testar um método nominalista em história. E, retomando um certo número de opções de método já feitas, procurei analisar o “liberalismo”, não como uma teoria nem como uma ideologia, menos ainda, claro, como uma maneira da “sociedade se representar...”; mas como uma prática, isto é, como uma “maneira de fazer” orientada para objetivos e regulando-se por uma reflexão contínua. O liberalismo deve ser analisado então como princípio e método de racionalização do exercício do governo – racionalização que obedece, é essa a sua especificidade, a regra interna da economia máxima.

Bernardes (2013) nos informa que, mais recentemente, Giorgio Agamben é um dos autores que vêm se debruçando sobre essas questões. Para esse filósofo italiano, a morte do pensador francês impediu não só o aprofundamento do conceito de biopolítica, mas evitou os sentidos ulteriores que tal grade de análise poderia tomar (AGAMBEN, 2014). Mesmo assim, para o italiano a politização da “vida nua” – ingresso da *zoé*²¹ na esfera da *pólis* – é o evento fundador e decisivo da modernidade na medida que marca uma transformação radical das categorias político-filosóficas do pensamento clássico:

Se a política parece hoje atravessar um duradouro eclipse, isto se dá precisamente porque ela eximiu-se de um confronto com este evento fundador da modernidade. Os ‘enigmas’ que nosso século (século XX) propuseram à razão histórica e que permanecem atuais (o nazismo é só o mais inquietante entre eles) poderão ser solvidos somente no terreno – a biopolítica – sobre o qual foram intrincados. Somente em um horizonte biopolítico, de fato, será possível decidir se as categorias sobre cujas oposições fundou-se a política moderna (direita/esquerda; privado/público; absolutismo/democracia etc.), e que se foram progressivamente esfumando a ponto de entrarem hoje numa verdadeira e própria zona de indiscernibilidade, deverão ser definitivamente abandonadas ou poderão eventualmente reencontrar o significado que naquele próprio horizonte haviam perdido (AGAMBEN, 2014, p. 12).

²¹ Não é incomum a distinção que faziam os gregos entre *zoé* – a vida pura e simples, comum a todos os seres vivos – e *bíos* – a maneira própria de viver dos indivíduos. Quando Aristóteles, por exemplo, expõe as diferenças entre a vida contemplativa – reservada ao filósofo –, a vida do prazer e a vida política, não estava se referindo a *zoé*. Em nenhum desses casos, a vida tomada em conta por Aristóteles era a simples vida natural, mas sim uma forma especial, qualificada e muito particular de vida. E não é que os gregos negassem que a *zoé* pudesse constituir um bem em si mesmo. Entretanto, embora pudesse a vida puramente natural constituir um bem em si, ela era excluída da vida na polis – e somente na polis era possível viver segundo o bem. Para o filósofo italiano, essa complexidade em definir, precisamente, a vida, paradoxalmente, fez com que o indefinível acabasse por ser “incessantemente articulado e dividido”. A condição animal foi subtraída – ou expulsa – do interior do homem como condição de “possibilidade de se estabelecer uma oposição entre o homem e os demais viventes e, ao mesmo tempo, de organizar a complexa – e nem sempre edificante – economia das relações entre os homens e os animais” (AGAMBEN, 2014, p. 160).

No entanto, Agamben entende que a tese de Foucault deve ser complementada, pois a inclusão da *zoé* na *pólis* é insuficiente para caracterizar a política moderna. O que é central em seu entender é que correlato ao fato de que a exceção se configura como regra generalizada e onipresente, o “espaço da vida nua, situado à margem do ordenamento, vem progressivamente coincidir com o espaço político, e exclusão e inclusão, externo e interno, *bíos* e *zoé*, direito e fato entram em uma zona de irrefutável distinção” (AGAMBEN, 2014, p. 16).

Em meio as implicações teóricas da noção de biopolítica, pode-se indicar, primeiramente, o ingresso da população como problema científico (biológico) e político²². Trata-se de um novo elemento, desconhecido tanto da teoria do direito (que só conhecia o indivíduo contratante e a sociedade, o corpo social constituído pelo contrato) quanto das disciplinas (que lidavam apenas com o indivíduo-corpo) (FOUCAULT, 2016). Além do mais, é fundamental salientar que a natureza dos fenômenos levados em consideração na biopolítica são todos aqueles que lidam com os acontecimentos coletivos vistos, não obstante, através de séries, curvas que desenham nos gráficos os movimentos, as mudanças em uma perspectiva coletiva. Dito de outro modo, a medida que a ação desse corpo-coletivo pode se apresentar como um elemento positivo no aumento das forças do Estado, é o espaço de privilegiado de atuação desse poder²³.

Portanto, embora nos mecanismos disciplinares se trate de maximizar e extrair forças, há de se avaliar a especificidade do alcance dos mecanismos reguladores. Eles implementam previsões, estimativas, estatísticas e medições globais e intervêm nos fenômenos próprios da população exatamente naquilo que têm de global (como, por exemplo, diminuir a morbidade, prolongar a vida, estimular a natalidade etc.) instituindo mecanismos de previdência em torno do aleatório inerente a uma população de seres vivos de modo a otimizar um estado de vida. Isto é, “fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostase, assegurar compensações” (FOUCAULT, 2016, p. 207).

Outra implicação que nos cabe apontar, é aquela que aborda Foucault quando aponta os paradoxos que decorrem no próprio limite do exercício desse regime de governo

²² Uma pesquisa fecunda, ao nosso ver, poderia tentar traçar um diagnóstico de como a educação pública brasileira lida com esse corpo que é um problema biológico e ao mesmo tempo político.

²³ A esse respeito é claro que visto do ponto de vista do incremento Estado, como veremos mais adiante, tanto pode ser interessante que os indivíduos ou grupos vivam e produzam, como, às vezes, que morram. Isto é, esse mecanismo de gestão total da vida não é distribuído de modo igual.

da vida, dos quais, encontram-se tanto um poder atômico, como, por outro lado, a forma que ele adquire sob o Nacional-Socialismo (o nazismo) e no regime comunista de Stalin (o stalinismo). Tais paradoxos, sinalizam o nó de um processo totalizante de gestão, que tem na vida seu ponto estratégico de atuação. Sob esse ponto, nos conta o filósofo que, “as guerras já não se travam em nome do soberano a ser defendido; travam-se em nome da existência de todos; populações inteiras são levadas à destruição mútua em nome da necessidade de viver” (FOUCAULT, 2011, p. 149). Tudo isso, todavia, sob o pleito de gestores da vida e da suposta defesa de alguns (corpos e raças).

A partir disso, a face de um poder atômico²⁴ que surge com o biopoder não se caracteriza por um poder meramente assassino, isto é, que causa a morte. O que faz que o poder atômico seja, para o funcionamento do poder político atual, uma questão de difícil resolução é que no “poder de fabricar e de utilizar a bomba atômica, temos a entrada em cena de um poder de soberania que mata mas, igualmente, de um poder que é o de matar a própria vida” (FOUCAULT, 2016, p. 213). O que abre, conforme Foucault, dois polos de entendimento do regime de gestão vigente:

Ou ele é soberano, e utiliza a bomba atômica, mas por isso não pode ser poder, biopoder, poder de assegurar a vida, como ele e desde século XIX. Ou, noutro limite, vocês têm o excesso, ao contrário, não mais do direito soberano sobre o biopoder, mas o excesso do biopoder sobre o direito soberano. Esse excesso do biopoder aparece quando a possibilidade e técnica e politicamente dada ao homem, não só de organizar a vida, mas de fazer a vida proliferar, de fabricar algo vivo, de fabricar algo monstruoso, de fabricar - no limite - vírus incontroláveis e universalmente destruidores. Extensão formidável do biopoder que, em contraste com que eu dizia agora há pouco sobre poder atômico, vai ultrapassar toda a soberania humana (FOUCAULT, 2016, p. 213).

No entanto, o biopoder na forma que ele adquire sob o nazismo, pode ser explicado como um misto complexo da política da vida e da política da morte na medida que é, segundo Foucault (2016), o desenvolvimento até o paroxismo dos novos mecanismos de poder que foram injetados desde o século XVIII. Isto é, como a generalização total tanto do biopoder quanto do velho direito soberano de matar²⁵: de um

²⁴ Foucault de forma generosa ainda cita mais um exemplo sobre os paradoxos do biopoder: a pena de morte. A partir do momento que o poder assumiu a função de gerir a vida, não é mais um sentimento humanitário, “mas a razão de ser do poder e a lógica de seu exercício que tornaram cada vez mais difícil a aplicação da pena de morte. De que modo um poder viria a exercer suas mais altas prerrogativas e causar a morte se o seu papel é o de garantir a vida?” (FOUCAULT, 2011, p. 150).

²⁵ A próxima seção tratará especificamente desse ponto.

lado, foi altamente disciplinar e regulador (assunção estatizante do biológico, da procriação, da hereditariedade, da doença, dos acidentes), de outro, “sumamente assassino (o poder de matar deixou de ser apenas um privilégio do Estado ou dos *Sturm Abteilung* (SA) ou *Shutzstaffeln* (SS), tendo sido conferido, no limite, a todos, pois todos, pela denúncia, tinham o poder de suprimir qualquer um)” (BERNARDES, 2013, p. 74).

Acerca justamente desse caráter complexo de gestão da vida e morte que, em um importante artigo publicado na revista de *Ciências Sociais Política & Trabalho*²⁶, Rabinow e Rose (2006), apoiando-se nas afirmações do historiador britânico Robert Proctor, abordam como as políticas de saúde se configuraram no Nacional-Socialismo:

Os médicos nazistas e os ativistas da saúde declararam guerra ao tabaco, tentaram reduzir a vulnerabilidade ao amianto, se preocupavam com o uso em excesso de medicamentos e raios-X, sublinharam a importância de uma dieta livre de corantes e conservantes, fizeram campanhas pelo consumo do pão integral e comidas ricas em vitaminas e fibras, e muitos eram vegetarianos” (PROCTOR, 1999 *apud* RABINOW; ROSE, 2006, p. 34).

Ora, tal passagem é exemplar para compreender como que, ao lado de uma sociedade sumamente racista e, por consequência, algoz, assistiu-se a todo um aparato biopolítico: “não há sociedade a um só tempo mais disciplinar e mais previdenciária do que a que foi implantada, ou em todo caso projetada, pelos nazistas” (FOUCAULT, 2016, p. 218). Ora, a coexistência nesse Estado nazista, portanto, da gestão absoluta da vida biológica dos indivíduos e população e de um poder de matar soberano resultou ainda em outras implicações (paradoxos). O projeto nazista se definiu não tão somente pelo fito de aniquilar as outras raças, mas justamente pela exposição da própria raça ao perigo de morte. Ou seja, assumir o risco de morrer era uma das imputações básicas da obediência nazista, na medida que se considerava que somente com exposição universal de toda a população à morte é que se chegaria a uma raça superior, regenerada em relação as raças definitivamente exterminadas (BERNARDES, 2013). Era isso que sintetizava, entretanto, a chamada “Solução Final”²⁷: a eliminação, “através dos judeus, todas as outras raças”²⁸

²⁶ A Revista de Ciências Sociais Política & Trabalho é a publicação oficial do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

²⁷ Além da empreitada de extinguir os judeus e demais “raças” há, ainda, o famoso e obscuro telegrama 71 pelo qual, em abril de 1945, o “Führer” ordenara a destruição das condições de vida do próprio povo alemão.

²⁸ Ressalta Bernardes (2013, p.75) que além dos judeus, diversos outros grupos foram considerados pelo regime nazista como influências prejudiciais “ao desenvolvimento biológico da nação a serem extirpadas do corpo social: ciganos, doentes mentais, homossexuais, ‘asiáticos inferiores’, poloneses, russos, sérvios e comunistas. Há de se destacar que estes foram os primeiros a serem internados nos primeiros campos de concentração estabelecidos na Alemanha”.

das quais os judeus eram a um só tempo o símbolo e a manifestação” (FOUCAULT, 2016, p. 219).

Não obstante, é de se notar que embora de 1976 essa grade analítica se apresente tão potente para pensar o contemporânea. Isto é, em vista do poderio bélico de algumas nações, do (re)fortalecimento das posições fascistas e xenófobas em diversos países, são mostras do pensamento crítico que Michel Foucault operou sobre o presente. É, certamente, o que Giorgio Agamben pensou sobre a questão “o que significa ser contemporâneo?”: a ideia de que é contemporâneo não aquele que vive em plena sincronia com o seu tempo, mas aquele que, justamente ao dar um passo atrás, consegue entrever algo que lhe pertence e “não cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele. Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provém do seu tempo” (AGAMBEN, 2009, p. 64). Temos, portanto, o que poderíamos chamar de um gesto, um certo movimento de quem, sabendo da existência do aquário, reconhece suas paredes, porém não abdica de se atrever em mirar para além das luzes. Foucault, não obstante, nos parece ter sido contemporâneo de seu tempo.

2.2 “*Ius vitae necisque*”²⁹.

Todo esse longo diagnóstico que Michel Foucault faz em torno das formas pelas quais o poder é organizado nas sociedades ocidentais – mediante cortes de períodos históricos específicos – permite chamar a atenção para um deslocamento peculiar no interior da transição entre um poder de soberania ao um poder sobre a vida.

Nesse sentido, conforme Foucault (2011), por muito tempo um dos traços principais do poder soberano fora o direito de vida e de morte. Tal prerrogativa tem raízes na maneira pela qual o Direito Romano compreendia a figura do pai ou chefe de família. O “*patria potesta*”, todavia, era o conjunto de poderes que um “*pater famílias*” possuía em relação àqueles que estavam submetidos por direito ao seu poder. Ou seja, nessa forma de organização romana antiga o chefe de família, caracterizado pela figura masculina mais velha, tinha plena condição de exercer sob seus filhos, escravos e todos de sua propriedade o direito de vida e morte (“*ius vitae necisque*”). Dessa maneira, um “*pater famílias*” podia retirar-lhes a vida, uma vez que ela era uma concessão fornecida pela sua

²⁹ Poder extremo (direito de vida e morte) que detinha a figura civil e jurídica de um “*pater famílias*” (soberano da antiga Família Romana).

presença legal. Entretanto, nos teóricos clássicos, Foucault irá salientar que este domínio do “*ius vitae necisque*” terá um modo diferente de funcionamento. Na relação entre “soberanos e súditos já não se admite que seja exercido em termos absolutos e de modo incondicional, mas apenas nos casos em que o soberano se encontre exposto em sua própria existência” (FOUCAULT, 2011, p. 147). Trata-se, portanto, de um limite para esse direito que poderá ser ativado na medida que a figura do soberano esteja em uma situação de ameaça, de insegurança e contestação. Assim, essa dinâmica de exercer um poder direto sobre a vida, expondo e permitindo a morte, não se caracteriza em termos absolutos, mas de necessidades de defesa do soberano, castigo daqueles que contestam suas leis e minam sua legitimidade. Portanto, apesar de restrições um poder de soberania era, certamente, aquele que fazia morrer e deixava viver!

Se no poder de soberania se evidencia essa lógica que conferia direitos ao soberano de causar a morte dos súditos dependendo das circunstâncias com o biopoder, entretanto, tal dinâmica se inverterá. Por meio dele se exercerá um poder que não operará na chave da apropriação, do “confisco”, mas da gestão positiva da vida em todas as suas possibilidades. Ou seja, um fazer viver que, no limite, permitirá deixar morrer! Esse jogo de frases que Foucault propõe é muito interessante na medida que resume, grosso modo, as diferenças de funcionamento das duas formas de poder. Porém, é absolutamente importante na medida que abre outra problemática que, de certa maneira, já foi sinalizada neste texto. Tal problemática diz respeito ao fato de compreender como o velho “*ius vitae necisque*” teria lugar em uma tecnologia de poder que tem por ambição capital a gestão total da vida. Observemos, contudo, como o próprio Foucault nos apresenta essa questão.

Como vai se exercer o direito de matar e a função assassínio, se é verdade que o poder de soberania recua cada vez mais e que, ao contrário, avança cada vez mais o biopoder disciplinar ou regulamentador? Como um poder como este pode matar, se é verdade que se trata essencialmente de aumentar a vida, de prolongar sua duração, de multiplicar suas possibilidades, de desviar seus acidentes, ou então compensar suas deficiências? (FOUCAULT, 2016, p. 214).

Ora, como é possível um poder político reativar o direito de morte em um sistema orientado pelo biopoder? É por meio de um racismo que o filósofo francês verá tal problemática ser conduzido pelos Estados modernos no Ocidente. Aliás, foi justamente no processo de inserção dessa modalidade de poder que o racismo passou a ser um mecanismo chave na gestão política das populações.

Apesar da temática sobre o racismo permear praticamente todo o curso de 1976, é especificamente na última aula³⁰ de tal curso que Foucault definirá de modo mais detalhado a inserção deste racismo na ordem Estatal bem como sua função e campo de atuação. Segundo o autor é evidente que o racismo não seja um fenômeno biopolítico. Sua especificidade estaria no fato de sua nova roupagem, em seu renovado modo de funcionamento, ou, como optou Gadelha (2009) pela sua “reciclagem”. Não obstante, Alves (2002) recorda que essa reciclagem adveio de um discurso histórico que nasceu entre os séculos XVI e XVII, na Inglaterra e na França, isto é, um discurso da “guerra das raças”, que podemos chamar em geral de “discurso da guerra permanente”, pois propõe que a sociedade é uma guerra civil permanente entre grupos ou etnias diferentes e que as leis e o poder do Estado são apenas um expediente para legitimar a submissão do mais fraco. “Ele surge quando o estado passa a monopolizar as funções de guerra, polícia, violência e repressão, desarmando os grupos que lutavam entre si e se arrogando o monopólio da força” (ALVES, 2002, p. 17). Igualmente, tais discursos funcionavam como um enfrentamento “contra-histórico”³¹ ao discurso da teoria da soberania (filosófico-político e/ou jurídico-político) que legitimava o direito do rei de exigir obediência do cidadão frente ao Estado absoluto.

Dessa forma, quando Clausewitz³² anunciou seu célebre aforismo “A guerra é a política continuada por outros meios”, ele na realidade estava encobrindo um “enunciado” anterior, que circulou na Europa entre os séculos XVII e XVIII, de que “a política é guerra continuada por outros meios” (FOUCAULT, 2016). O que resumia esse pequeno aforismo, que toma a sociedade como antagonismos permanentes entre grupos, classes³³ e raças, foi difundido por historiadores anti-monarquistas no interior da luta contra as monarquias absolutas francesa e inglesa. Portanto, esse discurso da guerra das raças, contra a força imposta pelas monarquias absolutistas, conviveu desde o início com o nascimento do Estado moderno.

³⁰ A última aula destacada é a de 17 de março de 1976 (*Em defesa da sociedade*).

³¹ É na aula de 21 de janeiro de 1976 do curso *Em defesa da sociedade* que Michel Foucault discorrerá sobre o assunto. A teoria das lutas das raças será apresentada como uma contra-história na medida que caminhará na contramão de um discurso filosófico-jurídico da história que cantava as glórias, da linhagem e dos grandes feitos régios. Será colocado em circulação outra narrativa que falará da legitimação das raças

³² Carl von Clausewitz (1780-1831) foi um general prussiano cuja obra sob o nome *Da Guerra* teve como referencial histórico as Guerras Napoleônicas (GADELHA, 2009).

³³ Boa parte do que se denomina de tradição revolucionária, nos moldes modernos, é cara aos elementos que produziram o discurso da “guerra das raças”, isto é, injustiças, desequilíbrio forças, a lei como opressora e legitimadora de privilégios.

Não obstante, esse racismo “reciclado” abordado por Foucault é de caráter moderno, estatal e, principalmente, “biologizante”. Ou seja, é aquele que permite “introduzir, afinal, nesse domínio da vida de que falávamos, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer” (FOUCAULT, 2016, p. 214). É o antigo “*ius vitae necisque*” sob um modo outro de atuação e justificação.

Branco (2009) em um artigo sobre o tema nos recorda que o “neorracismo” que se inicia na era do biopoder se exerce mediante uma crescente e renovável divisão da população em grupos e subgrupos entendidos como “inferiores”, menos capazes, “doentes” em relação a existência de outros tantos saudáveis, superiores e puros. Outro aspecto fundamental salientado pelo mesmo autor é o fato de que com o “neorracismo” há a noção de que a prevalência de uma sociedade saudável, mais eficiente com pessoas de “bem” – raça pura – passa pela necessidade de eliminação desses “degenerados”. Nas palavras do próprio Foucault (2016, p. 515) “quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação à espécie”. Desse modo, o discurso da raça, ou sobre a raça, que aparece articulado às práticas modernas de gestão política permitem a quebra, a “defasagem”, uma desigualdade no investimento que o poder faz no domínio biológico. É como se para determinados grupos a lógica produtiva e positiva do poder fizesse uma pausa, um desvio naquilo que por definição deveria fazer.

Corte no nível biológico – distinção das raças, qualificação de certas raças como boas e de outras, como inferiores e perigosas – e disparidade na economia do poder sobre a vida – não são todos que se deve fazer viver, ou se preferir, há vidas que valem menos e o racismo de Estado será o mecanismo que as regulamentará!³⁴

A tese que Foucault apresenta sobre o mundo ocidental não apenas caracteriza o surgimento de novas técnicas de poder atreladas às urgências da própria dinâmica social. Suas análises possibilitam rastrear e compreender como foi possível, por exemplo, o envolvimento da vida por um domínio científico que claramente suscitou profundas

³⁴ A morte diária de um número significativo de pessoas no mar mediterrâneo demonstra esse caráter assassino e regulatório de uma das faces do biopoder. “Fugindo principalmente da guerra, milhares de refugiados pedem asilo a países europeus, que, despreparados e com a opinião pública dividida, repensam a permeabilidade das fronteiras” (ver reportagem de Bruno Garcia disponível em <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/ha-vagas>). No intervalo das discussões e decisões políticas pessoas e famílias inteiras (entre elas crianças pequenas) continuam morrendo afogadas, de hipotermia e desidratação. Sem contar as que permanecem e são vítimas de tortura, fome, perseguição política e extermínio por grupos radicais armados. É possível, todavia, afirmar que há uma racionalidade presente nesse intervalo e nas próprias medidas europeias de imigração. A morte em massa dessas pessoas, que não cessam de se lançar ao mar, já é por si só um mecanismo regulamentador. Deixar morrer é um procedimento de gestão política absolutamente necessário nesse caso

transformações da vida humana. Algo como a mobilização, incitação e produção de saberes que afastados de suas razões políticas de existência penetram na ordem social e justificam suas ações. Ora, a noção que circula o discurso “neorracista” é o de defesa, de melhora, de proteção contra aqueles que oferecem risco a uma ordem social saudável, bem estruturada e capaz. Os grandes temas como a assepsia, os mitos evolucionistas, – que ganharam força no século XIX como forma de pensar as colonizações – as modernas instituições de saúde pública, almejavam mediante métodos distintos “assegurar o vigor físico e a pureza moral do corpo social, prometia eliminar os portadores de taras, os degenerados e as populações abastardadas. Em nome de uma urgência biológica e histórica justificava os racismos oficiais, então iminentes” (FOUCAULT, 2011, p. 62). Portanto, o que nos entrega Foucault é uma “caixa de ferramenta” analítica dos diversos saberes e poderes que são tomados como formas mesmas de lidar com os processos que são próprios da gestão da multiplicidade.

Com efeito, a rearticulação que o “neorracismo” irá fazer do princípio das táticas de combate, se quiser viver terá que matar, para o terreno biológico, se você quer viver é preciso que aquele anormal, degenerado morra, caracteriza a função assassina ao modo do biopoder. Isso significa e confirma a compreensão de Souza e Gallo (2002) de escrever que o racismo de Estado consiste em uma forma de regulamentação que permite, no limite, um “apagamento das diferenças”. Ou seja, a razão governamental que cobriu o Ocidente é aquela, segunda as hipóteses inventariadas pelo francês, que promoveu de forma mais formidável um poder de morte (FOUCAULT, 2011). As guerras, os holocaustos praticados e a destruição de populações inteiras foram (e continuam sendo) levadas a cabo em nome da vida e da necessidade de viver! “Foi como gestores da vida e da sobrevivência dos corpos e da raça que tantos regimes puderam travar tantas guerras, causando a morte de tantos homens (FOUCAULT, 2011, p.149).

Todavia é fundamental recordar alguns pontos. Trata-se de tomar o racismo de Estado como um modo variado de exclusão e anulação daquele – indesejado – que está presente permanentemente no tecido social. Não tem a ver com uma aversão ao que vem de fora tampouco o “enfrentamento” entre duas raças. O que há é a disputa “a partir de uma raça considerada como sendo a verdadeira e a única, aquela que detém o poder e aquela que é titular da norma, contra aqueles que estão fora dessa norma” (FOUCAULT, 2016, p. 52). Recorrendo a Souza e Gallo (2002, p. 48), mais uma vez:

O impuro, aquele que deve morrer, não se encontra necessariamente ‘fora’ do conjunto, fora do Estado, isto é, o impuro não é o estrangeiro por excelência, mas pode estar aqui mesmo, entre nós. A guerra de extermínio dos nazistas contra os judeus – provavelmente o melhor exemplo deste racismo de Estado – não era uma guerra contra os que se encontravam fora, mas contra os judeus alemães, depois contra os judeus de todos os territórios dominados pela Alemanha. Exterminar os judeus – que podiam ser os vizinhos do lado – significava não apenas eliminar a impureza racial, mas, mais do que isso, implicava também purificar a raça ariana.

Portanto, combate constante que mobilizará todo um conjunto de saberes, instituições e políticas estatais para identificar, afastar e, no limite, eliminar esse perigo que ronda a raça legítima. Em segundo lugar, cabe enfatizar que essa razão racista se manifesta mediante cortes variados. Ou seja, a função genocida do Estado não somente diz respeito ao assassinio direto, “mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc.” (FOUCAULT, 2016 p. 216). Talvez, seja esse o ponto que motive pensar todos os processos de exclusão social para além de uma compreensão apenas de fatores políticos, ideológicos e econômicos. Indagando se tais processos não “obedeceriam sobretudo a um critério e agir racistas que visam à eliminação dos indesejáveis escolhidos segundo padrões montados por toda uma racionalidade bio-política” (BRANCO, 2004, p. 139).

Sendo o “neorracismo” um mecanismo que pratica as ordenações biopolíticas não é dispensável tentar percorrer aquilo Branco (2004) advertiu, isto é, percorrendo o fio condutor do raciocínio foucaultino, dar “estatuto de verdade” a procedimentos de anulação e eliminação que podem estar localizados nos mais variados níveis do tecido social.

2.3 No “limiar biológico” de nosso século: qual o espaço da biopolítica contemporânea?

Marcio Atalla ficou famoso ao lançar, no popular programa Fantástico da rede Globo, o quadro Medida Certa, em 2011. O quadro, uma espécie *reality show* dedicada a mudar os hábitos e estilo de vida de personalidades da própria emissora³⁵, vigorou no ar

³⁵ Na estreia, o quadro contou com a participação da dupla de apresentadores do próprio Fantástico, Zeca Camargo e Renata Ceribelle. Já no ano seguinte teria como protagonista o ex-jogador de futebol Ronaldo Fenômeno.

por quatro anos consecutivos. Já bastante atuante nos meios de comunicação³⁶, Atalla, como é comumente chamado, é um professor de Educação Física símbolo, por sua vez, da massiva presença de especialistas da saúde na mídia televisiva, no rádio, revistas semanais e jornais de significativa circulação pelo país. Fato interessante para nós, todavia, é que essa presença vem dando mostras de um certo transbordamento para outros espaços. Isto é, tais especialistas – médicos, nutricionistas, educadores físicos, psicólogos entre muitos outros – endossam hoje um pleito em torno da saúde que não se limita mais à participação em quadros televisivos, ou colunas em revistas e jornais. Atalla, como veremos, é um desses especialistas que nos servirá para ilustrar esse movimento.

Como é de praxe, em letras garrafais a manchete anuncia: *Projeto de Marcio Atalla muda hábitos em cidade do interior de São Paulo*. Ela pertence ao jornal o Globo (o Globo online 17/05/2017) e foi publicada na seção intitulada de “saúde” do periódico. A reportagem aborda os resultados do projeto *Vida de Saúde* liderado pelo educador físico e sua equipe na cidade de Jaguariúna por 9 meses. No período que esteve na cidade – escolhida, conforme a reportagem, para a intervenção por ter um perfil semelhante ao da população brasileira e pelo fato dos moradores terem um cartão cidadão, que propiciou o monitoramento das mudanças – Atalla fez palestras para “agentes de saúde”³⁷, moradores e professores das escolas locais, além de organizar atividades “ao ar livre” que envolviam desde caminhadas a passeios ciclísticos e intervenções em empresas.

Ocorridas entre abril e dezembro de 2016, o conjunto de iniciativas receberam apoio da operadora Amil e de pesquisadores da Universidade de São Paulo. Compreendido como um “projeto piloto” pelo próprio Atalla, as ações coordenadas por ele e sua equipe devem ganhar novas versões e, como noticiou a rádio CBN em sua edição de 29/12/2016³⁸, deve ser incorporado pelo sistema de saúde da pequena cidade do interior paulista.

Por outro lado, Nikolas Rose (2013) nos informa que por volta da segunda metade do século XX a saúde se tornou um dos valores éticos das sociedades ocidentais. Não

³⁶ Desde 2008 escreve colunas quinzenais para revista Época. Além das colunas, Atalla é comentarista diário da rádio CBN (Central Brasileira de Notícias, rede de rádio pertencente ao sistema Globo de Rádio), e mantém um canal no YouTube que traz programas inéditos semanais, sempre elucidando dúvidas e trazendo dicas e “muita” atividade física para os internautas.

³⁷ É dessa forma que Atalla se refere a todos os profissionais que atuam nesse âmbito, ou seja, médicos, professores de educação física, nutricionistas, fisioterapeutas e etc.

³⁸ A reportagem pode ser ouvida através do link <http://cbn.globoradio.globo.com/comentaristas/marcio-atalla/2016/12/29/PROJETO-PODE-SER-INCORPORADO-PELO-SISTEMA-DE-SAUDE-DE-JAGUARIUNA.htm>.

necessariamente em relação direta com aparelhos estatais dessas sociedades, assistiu-se a uma proliferação de organismos e instituição que tomaram a saúde como elemento fundamental de suas ações.

Pacientes reais ou potenciais e suas famílias e advogados tornaram-se, agora, atores centrais na economia, na política e na ética da saúde. Encorajados por educadores da saúde a assumir um interesse ativo em sua própria saúde, e ‘acionados’ pelas novas culturas da cidadania ativa, muitos se recusaram a permanecer ‘pacientes’, receptores meramente passivos da *expertise* médica. Eles tornaram-se consumidores que escolhiam e usavam ativamente a medicina [...] Exigem informações de seus médicos, esperam por terapias bem-sucedidas [...] A saúde, entendida como um imperativo, para si mesmo e par os outros, para maximizar as forças e as potencialidades do corpo vivente, tornou-se um elemento decisivo nos regimes éticos contemporâneos. (ROSE, 2013, p. 40).

Ora, o que está em jogo aqui entre o projeto (*Vida de Saúde*), brevemente descrito e alçado como disparador para as discussões desse tópico, e a citação supracitada é de que a saúde, inegavelmente, despontou como uma questão (talvez uma temática, se preferir), exaustivamente difundida e valorada em nossa atualidade. Isso significa, aos olhos de Rabinow e Rose (2006) um movimento importante para o trabalho de delimitação e análise das estratégias condutivas contemporânea que nos parece fundamental. Qual seja, como e a partir de quais referências as pessoas estão administrando suas vidas nos dias de hoje? Questões éticas³⁹ como sobre como deveriam se relacionar, como deveriam viver, o que deveriam fazer, pelo que deveriam esperar, o que deveriam temer são, conforme Rose (2013), acionadas cada vez mais em termos médicos e biológicos: gerir o meu corpo, evitar a obesidade, não comer alimentos com níveis altos de colesterol, praticar atividades físicas regularmente, administrar a minha reprodução, preocupar-me com o “declínio cognitivo” fazendo palavras cruzadas para afastar as consequências de um “declínio cognitivo potencial”, e assim por diante.

Não obstante, como vimos em tópicos anteriores, a temática da raça, seguida pela da saúde, aparecem como elementos centrais na genealogia do racismo empreendida por Foucault no curso de 1976 – *Em defesa da sociedade*. A tese que atravessa esse curso, sobretudo nas últimas aulas, é de que raça e saúde não só prepararam o terreno para uma ideia de nação e identidade nacional, mas permitiram também o planejamento político do

³⁹ Ética em termos *foucaultianos*, isto é, um modo de relação que os sujeitos guardam consigo mesmos a partir de um certo número de valores que condicionam e administram um modo de vida e de viver.

bem-estar nacional, e da competitividade internacional, a partir da assim chamada “guerra das nações” no século XVIII. Toda uma compreensão biológica (biologizante) da raça no século XIX foi amparada por meio de um pensamento evolucionista “pré” e “pós-darwiniano” posto em prática tanto nos Estados quanto em seus domínios coloniais, “à obsessão do fim do século XIX com a degenerescência e o suicídio da raça e as estratégias de eugenia que se disseminaram dos Estados Unidos ao Japão e outros lugares na primeira metade do século dezenove” (RABINOW; ROSE, 2006, p. 40).

Nesse sentido, vale ressaltar que esses mesmos Estados modernos (Estados-nação) puderam colocar em funcionamento modos de condução, tanto de indivíduos como de populações, justamente pelo elo que estabeleceram com aparatos que se desenvolveram antes ou ao lado deles. Esses aparatos – a fábrica, a prisão, o hospital e a própria instituição escolar⁴⁰ – sofreram um processo de governamentalização crescentes ao longo dos séculos XVIII e XIX que permitiram o fortalecimento dos Estados na medida que puderam assegurar seus intentos internos e externos como: a circulação no (s) território (s), a produção e organização das riquezas, a veiculação de narrativas de identificação nacional e a segurança. Com efeito, esses corpos “não-estatais” têm exercido uma função chave nas “disputas e estratégias biopolíticas desde a origem do ‘social’ – organizações filantrópicas, pesquisadores sociais, grupos de pressão, médicos, feministas e outros tipos de reformadores, todos têm operado sobre o território do biopoder” (RABINOW; ROSE, 2006, p.36).

Tomando o exemplo da saúde, informam os autores que desde o fim da Segunda Guerra uma variedade de agências poderosas dentro dos Estados e uma gama de associações transnacionais adquiriram uma nova importância. Assim, uma série de “comissões de bioética”, agências reguladoras e organizações profissionais bem como um “complexo bioético” no qual o “poder dos agentes médicos para ‘deixar morrer’ no fim da vida, no início da vida ou em reprodução são simultaneamente acompanhados pela tecnologia médica e regulados por outras autoridades como nunca antes” (RABINOW; ROSE, 2006, p. 37). Sem contar, todavia, o advento de novos tipos de grupos de pacientes e indivíduos, que cada vez mais definem a sua cidadania em termos de seus direitos (e

⁴⁰ Segundo Varela (1999) o papel que essas instituições – ao lado de outras, claro – desempenharam para uma mudança da percepção das categorias de espaço-tempo foram centrais para o sucesso desses chamados Estados modernos. O poder disciplinar, responsável pela produção de novos saberes e sujeitos e que se espalhou no tecido social ocidental, vigorou, conforme Foucault, antes nos colégios de ordem religiosas seguidos dos quartéis. Foi nesses ambientes que se formaram técnicas que seriam bastante úteis ao desenvolvimento das grandes cidades industrializadas.

obrigações) à vida, saúde e cura (ROSE, 2013). Contudo, ganharam corpo também interesses comerciais em um movimento de capitalização em escala significativa da “biociência”. Aquilo se pode denominar de um conhecimento em nível molecular da vida e, por consequente, da saúde, agora são fomentados e “explorados por uma variedade de empresas comerciais, algumas vezes em aliança com Estados, outras vezes de forma autônoma a estes, estabelecendo conexões constitutivas entre vida, verdade e valor” (RABINOW; ROSE, 2006, p. 37).

Assim, todo esse movimento complexo e de difícil assimilação dado o conjunto de desdobramentos oriundos, sobretudo, da biologia e da medicina contemporâneas, impõe a alguns intelectuais⁴¹ que empreendem pesquisas no campo da biopolítica, uma certa cautela analítica em apontar para onde os ponteiros das práticas de governamentos atuais pendem. Sendo essencialmente históricos, os trabalhos de Michel Foucault (ponto de partida para esses pesquisadores) miraram as mudanças ocorridas na economia de poder em alguns países da Europa entre os séculos XVIII e início do XIX. Dentre essas análises estava a prática médica que ganha na modernidade um local específico de atuação – o hospital – na medida que passa a compor aquilo que o filósofo francês identificou como uma “medicina social” (FOUCAULT, 2015 b, p. 144):

Minha hipótese é que com o capitalismo não se deu a passagem de uma medicina coletiva para uma medicina privada, mas justamente ao contrário; que o capitalismo, desenvolvendo-se em fins dos séculos XVIII e início do século XIX, socializou um primeiro objetivo que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho. O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica.

Claro, as análises de Foucault são muitas vezes assustadoras quando nos vemos às voltas de um olhar sobre nosso presente. Isto é, não há dúvidas de como a medicina, e tudo que orbita próximo ou junto dela como a própria biologia molecular, a neurociência dentre muitas ramificações da ciência que tem o funcionamento da vida como alvo, se tornaram centrais de distintas maneiras nos dias de hoje. Sem dúvidas, que as novas formas de intervenção médicas no corpo humano, como no caso de uma patologia,

⁴¹ Além das referências já utilizadas nesses tópicos como Rabinow e Rose (2006), Rose (2013), aponto também Miller e Rose (2012). Consideramos que dentro das produções desses autores que podemos acessar até esse momento, há uma tentativa muito séria de se lidar com as análises de Michel Foucault acerca do biopoder no nosso presente histórico.

guardam relação direta com a ampliação, por parte da genética, sobre os genes que herdamos. Ou seja, na medida que agora sabemos que os genes não são simplesmente o que nos define de largada, ou espécies de códigos digitais de produção humana, mas que dependem de um conjunto complexo de combinações⁴² vemos, a grosso modo, qual o limite (o espaço) da disputa por definição da vida no presente. Limiar, todavia, que por mais perspicaz que fosse não estava no radar de Foucault quando inventariou suas análises sobre a medicina e o biopoder.

Sob esse ângulo, cabe a advertência de Rabinow e Rose (2006, p. 38) ao afirmar que “seria com certeza equivocado simplesmente projetar as análises foucaultianas como um guia futuro para o nosso contexto presente e suas possibilidades.” Até porque, e apenas como exemplo, a medicina – como vimos, chave nas estratégias condutivas do começo do século XIX – já não é mais a mesma: a medicina se transformou; “tornou-se tecnomedicina, altamente dependente de sofisticados equipamentos para o diagnóstico e a terapia. Ela tem sido fraturada por uma complexa divisão do trabalho entre especialistas” (ROSE, 2013, p.25). Mas não só. Dentro desse quadro, nossa sociedade assistiu também a uma perda de exclusividade da atividade médica em relação ao diagnóstico e as terapias: “a avaliação clínica do médico [...] está confinada e limitada as exigências da medicina baseada em evidências e pelas exigências do uso de diagnósticos e procedimentos de prescrições padronizados corporativamente” (ROSE, 2013, p. 25).

Com efeito, a vitalidade humana, isto é, o conjunto de fatores que condicionam a vida, tem se mostrado, nesse processo, codificado por uma “linguagem” da biologia e da biomedicina. Nesse cenário, a vida passa a ser pautada por um entendimento no nível molecular das suas funções vitais que tem implicações, como já assinalamos nesse tópico, no modo como os indivíduos conduzem suas existências. E é justamente nessa arena que se observa inscrever, para Rose (2013), as investidas do poder sobre a vida do homem.

⁴² Um dos grandes desdobramentos obtidos pelo trabalho de sequenciamento do genoma humano – o chamado Projeto Genoma Humano – foi o de demonstrar que todo o conhecimento que tínhamos sobre a genética era extremamente limitado e, de certa forma, equivocado. Os genes herdamos, diferentemente do que se acreditava, desempenham um papel importante, porém pequeno na complexidade de funcionamento dos mesmos. Isto é, eles agem (são ligados ou desligados) conforme o transcorrer de nossas vidas. Hábitos e o estilo de vidas que levamos condicionam e alteram o modo como esses genes se comportam. Assim, conforme artigo do periódico espanhol El País (26/10/2017) as procuras de genes específicos como, por exemplo, do autismo falharam na medida que não há um elemento genético que inscreve o autismo, mas, sim, muitas variantes comuns que só produzem o quadro a partir de certas combinações. O artigo pode ser acessado pelo link: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/25/opinion/1508942931_639584.html?id_externo_rsoc=FB_BR_CM.

Ou seja, podemos notar um conjunto de especialistas dotados de saberes capazes de gerir e manipular a vida sem precedentes em nossa história.

A partir desse quadro, é notável que o espaço da biopolítica contemporânea não se configurou mediante acontecimentos unilaterais e bem localizados. Ele se deu pela “remodelação” da percepção e da prática médica através de interconexões entre mudanças em um número significativo de dimensões apresentadas por Rose (2013) da seguinte maneira:

- I. “Molecularização” – o traço fundamental do pensamento da biomedicina contemporânea é a compreensão da vida no nível molecular como uma série de mecanismos vitais que podem ser interpretadas, localizadas, “isoladas” e “manipuladas”.
- II. “Otimização” – o foco das “tecnologias de vida” de hoje já não se resume ao par saúde e doença. “Tais polos permanecem, mas, adicionalmente, muitas intervenções buscam agir no presente a fim de assegurar o melhor futuro para aqueles que são seus sujeitos” (ROSE, 2013, p. 19). Ou seja, esse movimento de *otimização* implica também em uma concepção “cambiante” da vida na medida que exige desses sujeitos modos de existências cada vez mais refinados e próximos do ideal, de um estado excelente.
- III. “Subjetivação” – a emergência de novas concepções sobre a vida – o que os seres humanos são – reposicionaram o modo como os indivíduos concebem suas vidas. Assim, “novas formas de ‘cidadania biológica’ assumiram formas que recodificam os deveres, os direitos e as expectativas dos seres humanos em relação à doença deles, e também à própria vida deles” (ROSE, 2013, p.19). Isto é, uma nova ética que põe os sujeitos em contato consigo mesmo (seu corpo) e com os outros.
- IV. “Expertise somática” – o advento dessas mudanças fez aparecer um corpo amplo de especialistas e novas “subprofissões”. Em outra leitura, novas formas também de governo da conduta humana.
- V. “Economias de vitalidade” – uma nova dimensão para negócios e interesses comerciais se formulou a partir da capitalização no encontro

entre a busca do interesse comercial, por um lado, e a necessidade ou procura pela cura e “otimização”, por outro. Em linhas gerais, um novo espaço econômico foi delineado – “a bioeconomia” – e nova forma de capital – “biocapital”. Assim, antigos atores – como a indústria farmacêutica – modificaram sua relação com a ciência e com o mercado, “enquanto os novos atores tais como as empresas iniciantes em biotecnologia, surgiram, frequentemente buscando enfatizar sua responsabilidade social corporativa” (ROSE, 2013, p.20).

Não obstante, nesse processo de transformações das ciências da vida, Rose na companhia de Rabinow, erigiram, anos antes, temas como o da raça, da reprodução e da medicina genômica como “linhas ativas” da biopolítica contemporânea (RABINOW; ROSE, 2006). Segundo os autores, a raça “ressurgiu” na virada do século XX para o XXI como uma verdade no domínio biológico justamente no momento de uma “mirada molecular”. Nesse sentido, quando ficou claro que os seres humanos dividiam 98% do seu genoma com os chimpanzés, e que as diferenças entre os grupos nas fileiras de DNA eram maiores que as diferenças no interior desses grupos, tudo indicava que o racismo de tipo biológico seria enfim suplantado pela própria genômica. Todavia, “este sonho humanitário demonstrou-se uma meia verdade. Aparentemente, um novo emprego molecular da raça emergiu quase inevitavelmente a partir do pensamento genômico” (RABINOW; ROSE, 2006, p. 43).

No entanto, esse reaparecimento da raça na biologia, agora em nível molecular, deve ser visto com cuidado sem comparações apressadas e grosseiras com a biologização da raça considerado por Foucault. Como vimos em tópicos anteriores, o nexos entre raça e biologia foi essencial na genealogia dos Estados modernos operada pelo filósofo francês. A emergência do biopoder, como tática de governo, inscreveu um racismo de tipo biológico nos mecanismos do Estado. Esse racismo não só culminaria na eugenia⁴³, mas nas investidas, já no começo do século XX, por parte de algumas nações de controlar o caráter racial de suas populações através da restrição às imigrações (ROSE, 2013).

⁴³ O que está na base de um pensamento como esse é de que populações poderiam se ver arruinadas pela infiltração constante de determinados grupos de degenerados. A identificação e o controle (procriação) desses subgrupos seriam indispensáveis na manutenção do grupo (raça) saudável e superior dessas populações. Em terras tupiniquins essas ideias foram recebidas, debatidas e organizadas por intelectuais brasileiros (“homens de ciências”) entre o final do século XIX e as primeiras décadas do XX, conforme Lília Schwarcz (1993).

A abertura de uma nova descoberta da raça pelas pesquisas genômicas – como o mapeamento genético – não devem ser vistas em linearidade com as práticas que se valeram da raça como justificativa racistas dos séculos XIX e XX. Conforme Rose (2013, p. 236) devemos recorrer menos a história e mais a genealogia para compreender melhor a produção de verdades nesse terreno da biologia:

Não deveríamos situar o conjunto contemporâneo de raça, genômica dentro de uma história linear, tentando encontrar sua essência em alguma origem e linha de desenvolvimento singular. Em vez disso, precisamos situar firmemente os debates atuais sobre raça e genômica dentro da biopolítica transformada do século XXI. É uma biopolítica organizada em torno do princípio do estímulo da vida individual, não da eliminação daquelas que ameaçam a qualidade das populações.

Ou seja, o que autor anuncia é de que as referências ao biológico não supõem, como se pode julgar em uma mirada desatenta as rupturas que marcam a história, um retorno ou mesmo aprofundamento dos racismos e da própria eugenia. A “variabilidade do genoma humano” hoje é vista e, especialmente, condicionada às condições da doença, ao invés de atributos gerais, tais como inteligência ou personalidade (RABINOW; ROSE, 2006). Com outras palavras, talvez os nexos entre raça, medicina e a genômica contemporânea não representem a legitimação das desigualdades entre as população e grupos, mas partes integrais da atual política da própria vida (ROSE, 2013).

No que diz respeito a reprodução vale algumas considerações sem, contudo, pretender esgotar o assunto.

Se para o nosso filósofo francês, a sexualidade era crucial, em parte por que era a ponte que conectava uma “anatomo-política” do corpo humano a uma biopolítica da população (FOUCAULT, 2011), segundo Rabinow e Rose (2006), esse elo já lhes parece pouco sustentável e evidente. Isso porque a sexualidade tem sido gradualmente “desacoplada em certo grau das práticas e do simbolismo da reprodução, e a própria reprodução tem se tornado o objeto de uma série de formas de conhecimento, tecnologias e estratégias políticas que têm pouco a ver com a sexualidade” (RABINOW; ROSE, 2006, p. 43).

Por feito, mais ou menos a partir da década de 1970, pode-se notar um conjunto de movimentações que convergiram em torno do tema: “a reprodução passa a ser uma questão, tanto nacional quanto supra-nacionalmente, por causa de suas consequências

econômicas, ecológicas e políticas – superpopulação, limitação ao crescimento etc.” (RABINOW; ROSE, 2006, p. 43). No diz respeito ao Ocidente, a “escolha reprodutiva” começa a tomar forma, “quando um pequeno número de casais, em aliança com alguns médicos, tentou definir a infertilidade como uma condição médica potencialmente remediável, e, conseqüentemente, o lugar de intervenções legítimas” (RABINOW; ROSE, 2006, p. 44). Todos estes lugares conjuntamente, porém de modo diferenciado, combinaram-se, fazendo da reprodução um campo de problemática, no qual um conjunto de conexões aparece entre o individual e o coletivo, o tecnológico e o político, o legal e o ético. Este, segundo os autores, é um espaço biopolítico por excelência.

Todavia, é notável que esses delineamentos façam surgir dois movimentos importantes naqueles que se dispõe, de algum modo, em pensar sobre o que viria a ser a biopolítica contemporânea. Em primeiro lugar provoca um efeito de paralisia, pois aponta como algumas categorias defendidas por Foucault já não são mais válidas, pelo menos não de um modo linear e aligeirado. Isso porque as próprias condições de possibilidades dos objetos examinados pelo pensador francês, quais sejam, a raça, a medicina ou a sexualidade já não estão mais em voga. Ou seja, a medicina, embora ainda chave nos processos de organização e condução da vida de indivíduos e populações (ROSE, 2013), não se resume às práticas médicas outrora abordada em o *Nascimento da Clínica* de 1963.

Em segundo lugar, um trabalho de investigação que tome a biopolítica como grade de análise deve se ater, conforme Rabinow e Rose (2006) claramente nas trilhas abertas por Foucault, aos novos mecanismos que permitem, primeiro, uma nova forma de discurso de verdade sobre os seres vivos, segundo, um novo conjunto de autoridades consideradas competentes para falar aquela verdade, além de estratégias de intervenção sobre a existência coletiva em nome da vida e da morte, terceiro, tecnologias de subjetivação, nos quais os indivíduos podem ser levados a atuar sobre si mesmos, a partir de certas formas de autoridade, em relação a estes discursos de verdade, por meio de “práticas do self”, em nome da vida, da saúde individual ou coletiva.

CAPITULO 3 – CONVERSACÕES.

A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas que para aí se acostumem a ficar sentados tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos.

Immanuel Kant

Para que haja um movimento de cima para baixo, é preciso que haja, ao mesmo tempo, uma capilaridade de baixo pra cima.

Michel Foucault

Os escritos desse terceiro capítulo miram a invenção da escola moderna na medida que se entende que tal instituição foi atravessada por um processo de “governamentalização” que definiu suas bases na modernidade não como um aparelho de Estado, mas como um aparato que ao lado dele e ligado a ele, permitiu, em conjunto com outras instituições, o nexo entre população, governo e Estado. Esse nexos, como vimos no vocabulário mobilizado pelo pensador francês, avançou ao passo que a vida se tornou partícula central de um Estado governamentalizador, isto é, que se apoia nas instituições, em práticas, para atuar nas camadas mais finas do tecido social. Todavia, sabemos que o projeto moderno que se encarna na instituição escolar, depois na ideia de escola pública e na constituição de sistemas escolares nacionais progressivamente inclusivos se conecta, primeiro, ao próprio processo de constituição dos Estados nacionais no ocidente, tanto no que se refere às suas formas democráticas (direitos políticos, ritos de democracia representativa, a ideia de povo e de sociedade civil), quanto a seus valores (direitos civis e sociais, igualdade de oportunidades, meritocracia, Razão) e, segundo, quanto à emergência de novas formas de subjetivação política, correlativas a uma pluralidade de práticas estatais que podemos agrupar sob o termo “cidadania”. Desse modo, a escola e o sistema escolar ocuparam um papel importante na arquitetura das relações entre Estado e população que produziu a experiência de cidadania nos países ocidentais.

Inicialmente, o texto se organiza na tentativa de narrar o advento dessa forma-escola como lugar de domesticação e, respectivamente, invenção do que entendemos hoje por infância. Aliás, vale ressaltar, que a escola contribuiu para essa invenção na medida

que também operou por ela⁴⁴, pois, como veremos, a infância, tal como Philippe Ariès nos ensinou, também estava se constituindo em outros espaços e sob outras práticas. Entretanto, destacamos ainda que não se institui um modo de educação e de acolhimento dos mais novos sem a destruição de outros modos de educação e convivência. Por conseguinte, o eixo que permite uma espécie de primeiro movimento do capítulo que se seguirá, é a articulação entre escola e infância como acontecimentos-chaves para a instauração do chamado projeto moderno no mundo ocidental. A escola moderna, como instituição de sequestro⁴⁵ que é, tem por objetivo fixar os indivíduos a um modo de saber, de pensar, de agir, de viver. Daí, de forma brilhante, os termos “maquinaria escolar” escolhido por Varela e Alvarez-Uría (1991): habita nessa instituição um modo sofisticado de instrumentalizar os corpos e de normalização crescente das condutas alheias.

Contudo, fica claro, seguramente, que o interesse deste trabalho em pinçar essa forma-escola está diretamente relacionado a emergência da população como um problema de administração de uma massa de indivíduos que circula em determinado território: é no cenário de crescimento das grandes cidades europeias do século XVIII e XIX, do pensamento científico, de “disciplinarização de saberes” que o modo contemporâneo de educar as massas brotou. Ou seja, um fenômeno urbano, da cidade, berço e lar escolhido pela modernidade científica.

⁴⁴ Interessante a observação sobre como, no ambiente escolar, algumas crianças se tornam um tanto embaraçosas para os professores e professoras. Destacamos aquelas crianças que falam sobre determinados assuntos configurados como pertencentes somente, e não por acaso ou natureza, de adultos. Ou seja, crianças que falam abertamente sobre sexo, violência, muitas vezes com discursos um tanto irônicos e com certa argúcia para entender a dinâmica do mundo adulto. Elas, notoriamente, colocam os mestres em situações bastantes complicadas uma vez que escapam de todo um jogo instituído e armado para governá-las.

⁴⁵ A leitura do curso de 1973, *A sociedade punitiva*, nos permitiu fixar os olhos sobre os movimentos do pensador francês, especialmente, no que diz respeito aos seus arquivos. Aliás, destacamos aqui a importância de tomar os cursos do filósofo francês, proferidos no *Collège de France*, como um modo muito produtivo de observar em ato o nascimento de temáticas, de conceitos bem como o abandono de tantos outros. É no interior desses cursos que se pode notar, com mais detalhes, certo *fazer foucaultiano*, isto é, um modo específico de pesquisar. Nesse sentido, observamos como as instituições de sequestro operaram em um registro oposto às chamadas instituições “totais” (*total institutions*) forjada pelo sociólogo canadense Erving Goffman em sua célebre obra, *Asylums – Essays on the social situation of mental patients and others inmates*. Conforme observado em a *Situação do curso de A sociedade punitiva*, embora haja muitos pontos de convergência nas análises de ambos, como a disciplina, o controle do tempo, o papel do exame e da vigilância dos indivíduos reclusos, para Goffman a prisão, o asilo e as escolas fechadas distinguem-se nitidamente das outras instituições sociais; diferenciam-se do restante da sociedade. Por outro lado, para Foucault o que é fundamental são os traços comuns ao conjunto das instituições sociais, “o que se deve estudar são as características comuns – organização do tempo, domínio do corpo, relação entre a forma-prisão e a forma-salário do trabalho –, e não o fato de haver ou não ‘portas trancadas, muros altos, arame farpado, escarpas, água, florestas ou pântanos. A forma comum sobrepuja a diferença. Portanto, é preciso pensar a reclusão *com*, e não contra, essas outras instituições sociais e econômicas [...] Para Foucault o poder disciplinar emergente não é um traço comum apenas às instituições ‘totais’. A instituição total que é a prisão não se distingue da esfera social. Ela não representa tampouco ‘outro meio’ clauswitziano. A prisão e o salário têm ‘a mesma forma’, formas ‘historicamente gêmeas’, compartilham o domínio do tempo da vida e sua transformação em força de trabalho: ‘A forma-prisão da penalidade corresponde à forma-salário do trabalho. Quase se poderia dizer que, para Foucault, a sociedade é integralmente uma instituição ‘totalizante goffmaniana – ou, nas palavras do próprio Foucault: ‘A sociedade inteira porta o elemento penitenciário, do qual a prisão é apenas uma formulação’ (FOUCAULT, 2015, p. 254-255).

É nesse sentido que Ó (2009), a partir da noção de governamentalidade cunhada por Foucault, atenta para totalização dos fenômenos socioeducativos no contexto histórico de afirmação do Estado-nação. Segundo o autor português, a partir do conceito *foucaultiano* de governamentalidade, é possível fazer aparecer um quadro analítico onde o projeto de uma escola para todos corresponde ao aprofundamento histórico do empenho do Estado-nação para o espraiamento radical dos instrumentos e dos mecanismos de controle social. Nesses termos, “tanto o figurino institucional quanto as categorias identitárias que a instituição escolar pôs a circular, desde finais do século XIX, são produtos e instrumentos de um estilo liberal de governo das populações que não tem cessado de fundir a dimensão política com a ética” (Ó, 2009, p. 97).

Dito de outro modo, os processos educativos levados a cabo pelas instituições escolares, talvez uma das mais exemplares, sólidas e duradoras que a modernidade desenhou, servem-nos de estratégia para entender a relação que estas mantêm com uma racionalidade um tanto incômoda lançada por Foucault: as bases de sustentação dos Estados modernos e, em grande medida, de formação das identidades nacionais atreladas ao advento das nações ocidentais é, segundo o pensando francês, o racismo de traço biológico. Ora, se a escola, como veremos, atuou – e, certamente, que ainda atua – como uma instância fundamental de condução de indivíduos e população, qual o seu papel na equação *fazer viver e deixar morrer*? Ao nosso ver, questão absolutamente intrigante e pouco referenciada. Ou seja, se é bem verdade que muitos autores se debruçaram sobre o caráter biopolítico da escolarização moderna, arriscamo-nos a afirmar que a segunda parte da equação (*deixar morrer*) é, de alguma maneira, negligenciada ou pouco abordada nas pesquisas educacionais que tomam os conceitos forjados pelo francês, sobretudo o de biopolítica, como grades de análises. Isso nos parece um tanto curioso, na medida que a temática da raça e do racismo atravessam, sob diferentes formas, o curso de 1976 – *Em defesa da sociedade* – além de ser mote central do último capítulo – *Direito de morte e poder sobre a vida* – do primeiro volume da *História da sexualidade*. Aliás, vale aqui, sem pretensões de uma explicação totalizante, a resposta do próprio Michel Foucault quando indagado sobre o derradeiro capítulo do primeiro tomo de *História da sexualidade*, em uma entrevista de 1977⁴⁶: “Grosrichard: Em relação à última parte de

⁴⁶A entrevista consta no terceiro tomo da versão francesa de *Ditos e escritos (Dits et écrits)* sob o título de *Le jeu de Michel Foucault*. A tradução do pequeno trecho que utilizamos é de Angela Loureiro de Souza e está presente no importante livro organizado por Roberto Machado, *Microfísica do Poder*, que é uma espécie de coletânea de artigos, cursos, entrevistas e debates em que o filósofo francês analisa questões

seu livro... Foucault: Sim, ninguém fala da última parte. Entretanto, o livro é pequeno, mas desconfio que as pessoas nunca chegaram a esse capítulo. E contudo é o essencial do livro” (FOUCAULT, 2015b, p.398).

Em um trecho capital de *Direito de morte e poder sobre a vida* Foucault explica de modo generoso como a estratégia de gerir a vida, a espécie, a raça, a população não exclui um poder, ou um princípio, de “poder matar”. Muito pelo contrário, segundo filósofo:

Esse formidável poder de morte – e talvez seja o que lhe empresta uma parte da força e do cinismo com que levou tão longe seus próprios limites – apresenta-se agora como o complemento de um poder que se exerce, positivamente, sobre a vida, que empreende sua gestão, sua majoração, sua multiplicação, o exercício, sobre ela, de controles precisos e regulações de conjunto (FOUCAULT, 2011, p. 149).

Sob esse ângulo, imaginamos que não é possível tomar os conceitos de biopoder e biopolítica, no âmbito educacional ou em qualquer outro campo, sem dar conta de uma tecnologia de poder que, ao se situar e se exercer ao nível da vida, também ativa, quando necessário, a morte como prerrogativa de salvaguardar a sociedade. Por isso, apesar de reconhecermos que, em boa medida, trata-se aqui de um trabalho que diz respeito das possíveis conexões entre biopolítica e o âmbito educacional, o racismo de Estado ainda é parte de uma equação que deve ser incluída e, portanto, problematizada, quando se almeja criar um ponto de tensão entre essa chamada politização da vida e um modo generalizado de educação formal dos mais novos. É, por outro lado, o que se observa quando partimos à leitura de alguns trabalhos que se dispõem, a partir das teorizações foucaultiana, a examinar, por exemplo, a prisão brasileira, a violência policial sob determinados grupos sociais⁴⁷, as disparidades dos serviços públicos em determinadas regiões do país. Nesses outros objetos de análise nos parece haver uma preocupação mais atenta ao caráter desigual das próprias relações de poder: o *fazer viver*, anunciado por Foucault, não significa que todos são alcançados ou inseridos nessa lógica daí, todavia, ser indispensável retomar o *deixar morrer*.

relacionadas à medicina, à psiquiatria, à geografia, à economia, mas também ao hospital, à prisão, à justiça, ao Estado, ao papel do intelectual, à sexualidade etc.

⁴⁷ Ver, por exemplo, "Autos de Resistência": uma análise dos homicídios cometidos por policiais na cidade do Rio de Janeiro (2001-2011)". Relatório Final de Pesquisa - Núcleo de Estudos da Cidadania, Conflitos e Violência Urbana. Universidade Federal do Rio de Janeiro, organizada e liderada pelo pesquisador e sociólogo Michel Misse.

Na esteira dessa discussão, é que nos afinamos, outra vez, aos apontamentos de Branco (2004, 2009) que alertam, especialmente, para a necessidade de, além dos aspectos políticos, ideológicos ou econômicos, perceber na dinâmica social critérios de uma racionalidade racista endereçados a exclusão de grupos e indivíduos conforme padrões armados por toda uma lógica biopolítica. Todavia, essa exclusão, ou mesmo a eliminação, se justificaria pela aceitação, como discurso verdadeiro e oficial, de que esses possíveis elimináveis não carregam consigo as boas qualidades desejáveis a um corpo social normal, ideal e digno da vida. Logo, o outro indesejável, anormal, portanto passível de eliminação, seria aquele possuidor de alguma falha, seria aquele que não possui os atributos plenos do ser humano civilizado normal, este sim merecedor da conservação da existência na medida que possui um modo de vida adequado aos princípios das modernas artes de gestão da vida. Tal advertência permite ainda considerar que, talvez, não seja sem razão tomar todos os processos de exclusão colocados em ação, por exemplo, em um país como o Brasil, como parte integrante de um mecanismo que ative instituições, políticas estatais, práticas e saberes a cargo do cinismo de defender a sociedade dos indesejáveis.

Para apenas ilustrar um exemplo bastante contemporâneo e doméstico, o sociólogo Michel Misse⁴⁸ estima que cerca de 30% de todos os homicídios do país teriam participação da polícia. Isso porque, a polícia, explica o professor, tem a concepção do elemento suspeito, o jovem e o homem negro, e que suas vidas valem menos, são “corpos matáveis”. São indivíduos que podem ser mortos, como se o destino desses fosse a violência, o tráfico. Já em entrevista para Revista Humanitas Unisinos ligada a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em São Leopoldo (*IHU On-Line* de 18/02/2016)⁴⁹ o advogado e assessor de direitos humanos da Anistia Internacional, Alexandre Ciconello, aponta que ainda temos uma sociedade que sustenta padrões racistas e que criminalizam as expressões da cultura negra e também os seus jovens. A face visível disso, segundo o advogado, é que, para a polícia, o suspeito padrão é o jovem negro, independentemente de classe social: há diversos casos de violência e até assassinatos praticados pela polícia porque os suspeitos eram jovens negros que estavam na favela, simplesmente andando, sem nenhum tipo de justificativa. Os homicídios, afirma o assessor, cometidos pela polícia são parte importante desses números da

⁴⁸ Líder do Núcleo de Estudos da Cidadania, Conflito e Violência Urbana da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

⁴⁹ Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/550860-os-corpos-mataveis-de-uma-sociedade-entrevista-especial-com-alexandre-ciconello>

violência contra negros. Só na cidade do Rio de Janeiro, reforça Ciconello, os homicídios praticados por força policial, chamados autos de resistência, somam entre 15 e 20% do total e estão em uma escala muito alta. Não se sabe, finaliza, quantas pessoas a polícia mata no Brasil, pois existem somente estimativas, mas os números não são confiáveis, pois cada estado tem sua metodologia.

Certamente, o trabalho de produção de uma história dos dispositivos racistas na sociedade brasileira de outrora, assim como as do presente exige um olhar abrangente e crítico sobre os efeitos dos mesmos. Para além de enxergar os efeitos, no entanto, é vital questionar os desdobramentos e os pontos de apoio destes dispositivos. Seguir, segundo a hipótese foucaultiana, as funções sociais que o racismo de Estado se dispõe a levar a cabo. Dá estatuto de verdade àquilo que já é observado, ou seja, que no Brasil, por exemplo, se elimina a pobreza por meio de uma política calculada de eliminação dos pobres. Daí o que se vê na superfície social: o sucateamento da educação pública, o fracasso escolar por parte dos filhos da classe trabalhadora, o aumento da taxa de homicídios entre jovens negros de periferias⁵⁰, as pessoas que morrem no sistema público de saúde, no interior das favelas, penitenciárias e etc. São todos de um mesmo pacote de ação estratégica e aparentemente desconexa, mas definitivamente alcançadas pelas relações racistas do Estado.

Contudo, é necessário ressaltar que a preocupação que encerra as ambições desse terceiro capítulo se dedica, integralmente, a oferecer um relato de observação sobre alguns acontecimentos registrados em uma Escola de Ensino Fundamental e Médio (EMEF) do Município de São Paulo. O objetivo central desse texto não é tão somente de problematizar o cotidiano desses acontecimentos a partir da lente que as teorizações sobre o Racismo de Estado nos oferecem. Ao estabelecer uma espécie de ancoragem social que vai ao encontro de certa perspectiva filosófica, procuramos, com esse movimento final, suspeitar de como esse cotidiano escolar é atravessado por racionalização, ou um “agir” racista dentro de um quadro biopolítico. Para tanto, chamamos com um segundo interlocutor o sociólogo polonês Zygmunt Bauman ao passo que localizamos, em alguns trabalhos desse intelectual morto em 2017, certo ponto de atualização do tema-problema do racismo de Estado. Isto é, quando o sociólogo aborda temas como a “ordem”, a

⁵⁰ Todo ano, 23.100 jovens negros de 15 a 29 anos são assassinados. São 63 por dia. Um a cada 23 minutos. Os dados foram apresentados e relatados pela CPI do Senado sobre Assassinatos de Jovens. Os dados podem ser conferidos na seguinte reportagem: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-36461295>.

produção e anulação do “estranho”, o sonho da “pureza” e a “sujeira” o que vemos é a velha tática dos combates, das guerras das raças que, conforme Foucault bem demonstrou, serviu de princípio e tática para o funcionamento dos Estados modernos ocidentais. Portanto, problemas que não estavam no radar do filósofo francês, mas que foram caros ao pensador polonês na medida que esse tipo de racismo, um racismo estatal, significa um certo mapeamento, por parte dos Estados, de quem são os indivíduos e grupos que a sociedade precisa se defender.

3.1 Moralistas, homens da Igreja e os colégios jesuítas: a antessala da forma-escola moderna.

Segundo Varela e Alvarez-Uría (1991, p.13) a universalidade e a pretendida eternidade da escola são algo mais que uma ilusão:

Los poderosos buscan em épocas remotas y em civilizaciones prestigiosas – especialmente em la Grecia y la Roma clásicas – el origen de las nuevas instituciones que constituyen los pilares de su posición socialmente hegemónica. De esta forma intentan ocultar las funciones que las instituciones escolares cumplen en la nueva configuración social al mismo tiempo que enmascaran su carácter advenedizo em la encena sócio-política. Esta habil estratagema sirve para dotar a tales instituciones de um carácter inexpugnable ya que son naturalizadas al mismo tiempo que el orden busgués o post-burgués se reviste de uma aureola de civilización.

Tão naturalizadas em nosso tempo, tais instituições, enquanto formas privilegiadas de socialização e, sobretudo, ambiente de passagem obrigatória para todas as crianças e adolescentes, são atacadas pelos sociólogos supracitados na medida que almejam, com o gesto da escrita, obviamente, estabelecer certa relação de estranhamento, de afastamento, de desfamiliarização com esse lugar. Esse distanciamento estratégico adotado pelos autores se insere em um quadro crítico sobre o presente aberto, como vimos⁵¹, por Foucault. Em tal quadro crítico e analítico repousa a noção de que o presente não é algo que se apresenta a nós de antemão. Ao contrário, ele é algo da ordem do confronto, de uma espécie de embate entre o ontem e o hoje que exige uma atitude, um gesto que possibilitaria entrever, quem sabe, pequenos facho em meio a cegueira causada

⁵¹ Ver seção 1.1 A atualidade como questão: uma “ontologia crítica do presente”.

pelo próprio excesso do presente no qual estamos metidos. É o aquário descrito por Paul Veyne (2014) como lugar no qual todos estão encerrados.

Desse modo, a busca pelo passado não partiria apenas de uma curiosidade prévia sobre o que se passou em outros momentos. É por uma indagação do presente que recuamos e não por uma simples escolha metodológica ou teórica. Nas palavras de Giorgio Agamben (2013, p. 351), “as pesquisas históricas que fazemos sobre o passado, são apenas a sombra que paira sobre uma interrogação dirigida ao presente”. Por conseguinte, a genealogia seria um modo de olhar – uma perspectiva – que teria como condição prévia o afastamento desse excesso, desse olhar chapado que o presente nos confere. Em outras palavras, a ausência do mínimo de recusa e distanciamento das polêmicas próprias a ele nos fadaria automaticamente ao jogo da reprodução que é confirmar o que já é evidente. Por exemplo, não foi para mostrar que a loucura e a sexualidade foram excluídas ou reprimidas pela burguesia vencedora no curso do fim do século XVI e XVII, que Foucault as tomou como uma questão. Ela seria, segundo o francês, uma dedução fácil, uma vez que se entenderia a figura do louco, como inútil, e da sexualidade um desperdício de força produtiva na ordem capitalista. O trabalho genealógico demandaria então o exercício em tentar reparar naquilo que nós, presos nos discursos de nossa época, só podemos ter uma vaga e imperfeita ideia.

Em um trecho longo, porém, absolutamente rico e importante, Foucault (2003, p. 13) comenta seus trabalhos da seguinte forma:

É verdade que tratei, prioritariamente, fenômenos do passado: o sistema de exclusão e a prisão dos loucos na civilização europeia do século XVI ao século XIX, a constituição da ciência e da prática médicas no início do século XIX, a organização das ciências humanas nos séculos XVIII e XIX. Mas, se me interessei – de fato, me interessei profundamente – por esses fenômenos foi porque vi neles maneiras de pensar e de se comportar, que são ainda as nossas. Tento pôr em evidência, fundamentando-me em sua constituição e sua formação histórica, sistemas que ainda são os nossos nos dias de hoje, e no interior dos quais nos encontramos apanhados. Trata-se, no fundo, de apresentar uma crítica de nosso tempo, fundamentada em análises retrospectivas.

O passado fere o presente não porque lá encontramos um estado menor, latente ou infantil do que somos e fazemos hoje. Não é como um embrião do presente que temos de compreendê-lo, mas o lugar da emergência e proveniência de modos concretos de

conduzir a vida que ainda nos dizem respeito. É sobre isso que trata Foucault no trecho supracitado, e é nesta direção que Agamben também entende o trabalho genealógico.

Sob esse ângulo os trabalhos da socióloga espanhola Julia Varela (1983, 1999, 2010) e, especialmente, a obra *Arqueologia de la escuela* (1991) escrita em conjunto com também sociólogo espanhol Alvarez-Uría, consideram que, a partir do século XVI, começou a se gestar, em contato com novas instituições educacionais e, mais especificamente, com os colégios jesuítas, um processo que, com remodelações sucessivas, tem se intensificado até chegar aos nossos dias. Nesse processo, denominado por Varela (2010) de “a pedagogização dos conhecimentos”, emergiram novas práticas educativas que se distinguiram radicalmente daquelas efetivadas na Idade Média. Varela e Alvarez-Uría (1991) colocam o foco sobre os “novos dispositivos de intervenção” da Igreja Católica para fazer frente aos Estados administrativos modernos e sobretudo para combater as igrejas protestantes que, desde o cisma⁵² iniciado por Martinho Lutero, disseminaram-se no território europeu. Apontam que as Reformas Religiosas e as guerras de religião foram a “pedra de toque” na conjuntura social pós-medieval, na medida que confiam que o fanatismo religioso é uma das chaves da modernidade (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991). Tanto as igrejas protestantes como a Igreja Católica passaram a investir na produção de sujeitos fiéis às suas doutrinas, privilegiando os indivíduos de tenra idade que poderiam ser moldados com mais facilidade e eficácia, especialmente por meio da criação de instituições educativas.

Especialmente após o Concílio de Trento⁵³, a Igreja Católica passou por uma reestruturação significativa, procurando redefinir suas posições teológica, pastoral e litúrgica. O catolicismo tridentino produziu diversificadas estratégias e táticas de conquista e manutenção da fé ortodoxa, entre as quais a criação de devoções modernas, a fundação de santuários, a confissão, a direção espiritual, a criação de instituições escolares, a elaboração de catecismos, a definição do índice⁵⁴ para os livros, a retomada

⁵² O Cisma do Oriente é o nome dado à divisão da Igreja Católica, ocorrida em 1054, entre a Igreja chefiada pelo papa, em Roma, e a igreja chefiada pelo patriarca, em Constantinopla (antiga Bizâncio e atual Istambul). O Cisma foi o resultado de um constante distanciamento entre as práticas cristãs efetuadas pelas duas vertentes do catolicismo, além de representar uma disputa pelo poder político e econômico na região mediterrânea.

⁵³ Foi convocado pelo papa Paulo III, em 1542, e durou entre 1545 e 1563. Teve este nome, pois foi realizado na cidade de Trento, região norte da Itália. O Concílio de Trento foi uma reação da Igreja Católica à Reforma Protestante, iniciada por Martinho Lutero na primeira metade do século XVI.

⁵⁴ Lista oficial de livros cuja leitura a Igreja católica romana proíbe, por considerá-la nefasta e perigosa à fé e à moral.

das práticas inquisitoriais. Assim como as igrejas protestantes, a Igreja Católica investiu em várias frentes educativas, que passam a atender as classes sociais de forma diferenciada e contribuíram para impedir o avanço dos cismas modernos. Os reformadores católicos atuaram como tutores dos filhos da nobreza cortesã, como fundadores de colégios para as elites e de instituições assistenciais e de caridade para as classes populares. Para realizar esta tarefa fulcral, foram criadas novas congregações católicas, com devoção e religiosidade modernas, entre as quais destacou-se a Companhia de Jesus, considerada a “tropa avançada da Contrarreforma” (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991).

Os autores espanhóis destacam ainda a emergência da infância na Idade Moderna ligada a práticas familiares, modos de educação, classes sociais e gêneros. Apoiados na obra do historiador francês Philippe Ariès, *História social da criança e da família*, constata-se que, entre o Renascimento e as Reformas Religiosas, foi brotando uma nova atitude em relação à infância, tematizada pelos humanistas e reformistas religiosos. Os mesmos autores ainda chamam a atenção que não se tratava de uma etapa cronológica precisa como se conhece nos dias atuais, mas de uma distinção do mundo adulto, que era denominada “juventude” ou “mocidade”. A construção social da infância também é percebida nas pinturas da corte espanhola da Idade Moderna, particularmente nos quadros de Velázquez sobre os filhos da aristocracia. Ambos os sociólogos, avaliam que a configuração da juventude ou mocidade nesse momento histórico serviu de base para os desdobramentos posteriores da infância realizado por Jean Jacques Rousseau em *Emílio* ou a educação.

Varela e Alvarez-Uría (1991) ainda enfatizam que essa nova sensibilidade em relação à infância colocou-se inicialmente entre as crianças das classes privilegiadas e entre os meninos. Argumentam que, como na atualidade, na Idade Moderna existiram “diferentes infâncias”, que eram produzidas por diversificados modos de educação, vinculados aos seus estamentos sociais. À luz dos trabalhos do importante sociólogo alemão Norbert Elias (2001), Varela e Alvarez-Uría desnaturalizam as camadas aristocráticas, ou seja, diferenciam a nobreza militar do Medievo da nobreza cortesã da Idade Moderna, que era educada nas armas e nas letras por preceptores domésticos para ocupar postos de comando nos Estados absolutistas. De igual modo, eles destacam o surgimento de manuais de civilidade para essa nova nobreza, entre os quais *De civilitate morum puerilium*, escrito por Erasmo de Rotterdam, em 1530, e se disseminou em vários

países europeus⁵⁵. Na Espanha, Felipe II, de acordo com os autores espanhóis, além de ser introduzido na nobre arte das armas, foi o primeiro “infante” a aprender o latim – a língua culta da época – e a ter gosto pelas obras clássicas.

Grosso modo, a burguesia emergente e a nobreza provinciana foram educadas nos colégios, que tiveram um grande florescimento nessa época no mundo ocidental. Na Espanha, a grande maioria dos colégios foi instituída pela Companhia de Jesus, que colocava em marcha dispositivos disciplinares tais como o exercício constante, a rivalidade, a classificação e a premiação, o controle do tempo e do espaço, inscritos na *Ratio studiorum* – o código educativo da Companhia de Jesus (VARELA, ALVEREZ-URÍA, 1991). Tanto nas cortes modernas como nos colégios, a infância masculina foi a primeira a ser construída, viabilizando a preparação dos homens para a vida pública e excluindo as mulheres.

A educação da infância das classes populares, ao contrário, pertencia a outro mundo social, pois constituía-se de rudimentos das letras, doutrina cristã e aprendizagem dos ofícios e era realizada em casas de recolhimento e hospitais. Os sociólogos espanhóis afirmam que Ariès (2011) não deu a devida importância aos dispositivos disciplinares utilizados no recolhimento e moralização das crianças das classes desfavorecidas e compararam:

La infancia “rica” va a ser ciertamente gobernada, pero su sumisión a la autoridad pedagógica y a los reglamentos constituye un paso para asumir “mejor” más tarde funciones de gobierno. La infancia pobre, por el contrario, no recibirá tantas atenciones siendo los hospitales, los hospicios y otros espacios de corrección los primeros centros-piloto destinados a modelarla (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991, p.25).

Enquanto a constituição da infância de “qualidade” aparece estreitamente vinculada à família, a da infância necessitada foi o resultado, inicialmente, de um programa de intervenção direta do governo: no primeiro caso, produz-se uma delegação de poder na família, que por sua vez atua ajudando em sua constituição enquanto que, na segunda, o poder político toma pra si todo direito, inserindo à infância pobre no terreno do público. Os sentimentos de infância e conseqüentemente o sentimento de família não existirá entre as classes populares até bem entrado o século XIX, sendo a escola

⁵⁵ Conforme Varela (1983) o “Plano de estudos” de Erasmo de Rotterdam teve influência na educação jesuítica.

obrigatória um de seus instrumentos constitutivos e propagadores (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991).

As novas instituições fechadas, destinadas ao recolhimento e instrução da juventude, que emergem a partir do século XVI (colégios, albergues, casas prisões, casas da doutrina, casas de misericórdia, hospícios, hospitais, seminários) têm em comum esta funcionalidade ordenadora, regulamentadora e sobretudo transformadora do espaço conventual. Entretanto, alerta os sociólogos, que este espaço fechado não é em absoluto homogêneo. Em virtude da maior ou menor qualidade da natureza dos educandos e reformados, determinada por sua posição na pirâmide social, irão diferir as disciplinas, flexibilizar os espaços, abrandar enfim os destinos dos usuários. Desse modo, os colégios dos jesuítas têm pouco a ver com as instituições de recolhimento dos meninos pobres; "escolas" rudes e colégios de nobres que correspondem a naturezas de bronze e a naturezas de ouro e prata, delimitadas por Platão em *A República* e retomadas com afinco pelos reformadores da Reforma e Contrarreforma (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991). Trata-se de um Platão integrado pelos eclesiásticos em seus projetos de reestruturação do espaço social.

A esta vigilância e a este cuidado contínuos e minuciosos sobre os neófitos irão se somar, conforme Varela e Alvarez-Uría (1991) a ação da família. Os tratados dirigidos à instituição da família moderna, dedicados naturalmente a príncipes e grandes senhores da época como era costume, marcam os papéis que marido e mulher terão que desempenhar com respeito aos mais variados assuntos: governo e administração das finanças, criados, familiares, relações entre esposos, e, evidentemente, nutrição e cuidado dos filhos. Em troca de uma “custódia” e supervisão permanente, os moralistas oferecem aos pais o amor, a obediência e o respeito de seus filhos. O “amor natural” entre pais e filhos será enfim possível se os pais, todavia, afastassem, amas de leite e criados. À mãe oferecem, além disso, em troca de sua reclusão no lar (nada de reuniões literárias, saraus, saídas perniciosas, luxos e enfeites) os poderes de governar e dirigir a casa, adestrar a criadagem, “morigerar” o esposo, e sobretudo, nutrir e educar a seus pequeninos, seu mais precioso tesouro a mãe que não dá o leite de seus peitos a seu filho não é senão mãe pela metade, e todavia ainda menos se não o educa e o instrui na religião cristã e nos costumes que exige sua nobre natureza (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991).

Apesar disso, na Espanha do século XVII, os autores dão destaque aos escolápios⁵⁶, que tiveram um projeto educativo direcionado para os meninos pobres, baseando-se na *Ratio studiorum* dos jesuítas. O sistema disciplinar dos escolápios era mais severo e rude e até os prêmios de suas escolas eram menos refinados do que aqueles dos colégios jesuíticos (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991).

Arqueología de la escuela procura mostrar que os modos de educação na Espanha da Contrarreforma não se diferenciaram somente pelos conteúdos culturais que recortavam e transmitiam, mas pelas formas diferenciadas de disciplinamento corporal específicas de cada estamento social. Há, definitivamente, uma assimetria entre as classes populares e as elites, mas verifica-se também uma “matização” nas classes abastadas entre a nobreza da corte e a burguesa, como sintetizam os sociólogos:

La recogida y educación de los niños pobres en instituciones a las que son destinados poco tiene que ver no sólo con la educación de Príncipe niño sino también con la de los colegiales que además de dedicarse al estudio de materias literarias (gramática, retórica, dialéctica) vedadas para los pobres y al de distintas lenguas entre las que predomina el latín, se entretienen con juegos y espectáculos cultos y adquieren cortesanas maneras mediante la danza, la esgrima, la equitación y otros ejercicios de marca que les proporcionarán lo que Pierre Bourdieu denomina una *hexis corporal* en consonancia con su categoría social. Pero no se trata únicamente de diferencias de contenidos y actividades sino que la dureza del encierro, el rigor de los castigos, el sometimiento a las órdenes, el distanciamiento de la autoridad, y la autopercepción que se les inculca son el fruto de la diferencia abismal que existe entre los preceptores domésticos, los colegios y “las escuelas de primeras letras” destinadas a los hijos de los pobres. (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991, p.31).

Na sua genealogia da escolarização, Varela e Alvarez-Uría (1991) flagram o “espaço conventual” como um dispositivo disciplinar e o principal sinal arquitetural das instituições educativas pós-medievais. Os espaços fechados modernos como colégios, albergues, casas de misericórdia, hospícios, seminários, que se disseminaram a partir do século XVI, têm uma lógica ordenadora e reguladora, que faz parte da “nova gestão das populações”. Ariès (2011) inspirou esta reflexão pelo fato de constatar que na Idade Moderna a aprendizagem passou a ser intercedida pelas instituições escolares, que enclausuravam as crianças, separando-as dos adultos. No entanto, essas instituições

⁵⁶ Os escolápios foram fundados por São José de Calasanz em 1597, a partir de uma escola gratuita para meninos pobres na cidade de Roma, e oficializados pelo Papa Paulo V em 1622 (VARELA, 1983).

educativas são cuidadosamente diferenciadas em relação às classes sociais, pois os filhos das classes aristocráticas passavam por “enclausuramento moral”, enquanto as crianças pobres eram submetidas ao rigoroso e rude isolamento disciplinar. Essas práticas de sequestro colocam-se de forma explícita nos colégios que educaram a burguesia emergente, que se tornou a classe vitoriosa no mundo contemporâneo.

Nesse contexto que teve lugar o surgimento de novas instituições educacionais, isto é, nos países católicos, os colégios das ordens religiosas – especialmente os dos jesuítas – romperam com as formas até então dominantes de socialização das novas gerações, tanto com as estabelecidas tradicionalmente para a nobreza (aprendizagem do ofício das armas), como com as instituídas para as classes populares (aprendizagem dos ofícios). Os chamados colégios exigiam para seu funcionamento a existência e formação de novos agentes educativos que, no caso dos jesuítas, foram objetos de uma preparação especial. Inclusive, nos informa Varela (2010, p.88) que:

Foram precisamente os jesuítas que retomaram a definição que moralistas e humanistas fizeram da infância e puseram em ação uma maquinaria escolar que não apenas contribuiu para dotar as crianças de um estatuto especial, mas que também converteu seu sistema de ensino, nos países católicos, num sistema modelo para as demais instituições escolares, incluindo, após lutas e sucessivos reajustes, as universidades.

Contudo, a descontinuidade entre as práticas educativas medievais e os colégios modernos pode ser verificada, conforme Varela e Alvarez-Uría (1991), pelo exame da função do professor em cada uma destas instituições educativas. Apoiados nos estudos históricos do sociólogo francês Émile Durkheim (1995), eles contrapõem o mestre das universidades e instituições educativas medievais, que se pautavam pela posse e transmissão de determinados saberes, e o professor jesuíta, que deveria ser “um modelo de virtude”. O primeiro ocupava a cátedra de um grande auditório, cujo público estudantil era formado por diferenciadas idades e, após a sua lição, não tinha mais compromissos com o seu alunado, enquanto o segundo, além de transmitir conhecimento recortado e ressignificado pelo catolicismo tridentino, tinha a missão de regular e moralizar a vida escolar e social dos alunos (ARIÉS, 2011). O professor jesuíta colocava em marcha um conjunto de dispositivos disciplinares – estranhos para o cotidiano educativo medieval – , entre os quais o controle do tempo, o esquadrinhamento do espaço, o incitamento ao exercício permanente e escrito, a classificação e a premiação entre os alunos e a

substituição dos castigos físicos pela “vigilância amorosa” (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991).

Há, na célebre obra *Vigiar e Punir*, um pequeno excerto sobre os “colégios” que vale colocar ao lado das análises dos sociólogos espanhóis. Escreve o francês: “o modelo do convento se impõe pouco a pouco; internato aparece como o regime de educação senão o mais frequente, pelo menos o mais perfeito; torna-se obrigatório em Louis-le-Grand quando, depois da partida dos jesuítas, fez-se um colégio-modelo” (FOUCAULT, 2013 a, p. 137).

O trecho nos parece fundamental, pois adverte que os chamados colégios jesuítas – e por que não dizer as instituições escolares contemporâneas – estão mais próximos de um conjunto de instituição, conforme Foucault (2013 a), responsáveis pela invenção, manuseio e aperfeiçoamento das chamadas técnicas disciplinares. Nesse sentido, o mérito do pensador francês foi perceber, através de investigações históricas específicas, o espriamento dessa técnica, a regularidade desse modo de organização dos indivíduos no curso do século XVIII.

Por outro lado, a estruturação dos colégios jesuíticos operou para a destruição e desvalorização de formas autônomas existentes nas instituições educativas medievais como as universidades e as corporações de ofício – onde havia uma relação mestre-discípulo. Sobre isso, os autores de *Arqueología de la escuela* sugerem que havia uma estrutura comum entre as instituições educativas medievais e as oficinas artesanais, assim como entre os colégios jesuíticos e as atividades laborais modernas. Em relação aos estudos superiores, observam que:

Las universidades medievales eran asimismo corporaciones estrechamente vinculadas a la comunidad, formaban parte del aparato eclesiástico y tenían una clara dimensión política, con un poder de decisión y de intervención en las cuestiones públicas los estudiantes en tanto que miembros de tal corporación gozaban de una serie de privilegios entre los que figuraban la elección de las autoridades académicas, el derecho de uso de armas, el derecho de asilo, la exención de impuestos, su “tumultuosa” participación en la provisión de cátedras, tribunales especiales etc. (VARELA, ALVAREZ-URÍA, 1991, p. 40).

Não obstante a reestruturação que também impacta um certo modelo de universidade medieval, os mestres jesuítas, segundo Varela (2010, p. 88), para levar adiante seus objetivos de formação de “bons cristãos”, não somente reforçaram o estatuto

“conferido a infância com a opção de educa-los em espaços fechados, nos colégios, mas sentiram também a necessidade de controlar saberes que iam transmitir e de organizar esses saberes de tal forma que se adequassem às supostas capacidades infantis”. Saberes tanto da cultura clássica como da cristã foram organizados em diferentes níveis e programas de dificuldade, ao mesmo tempo em que se viram submetidos a censuras. Introduziu-se, portanto, uma proibição sobre os “autores clássicos, sobre os conteúdos de suas obras, de modo que uma massa importante de enunciados foi expurgada e convenientemente apresentada com a finalidade de evitar que qualquer perigo moral se aproximasse das tenras mentes” (IBID, p.88).

O que Varela (2010) denomina de a “pedagogização dos saberes” somente faz sentido se notarmos a transformação dos chamados mestres jesuítas em autoridades morais que vão, paulatinamente, ganhando espaço na cena social. Assim, tais mestres colocaram em circulação toda um arsenal de procedimentos e técnicas com o objetivo de atribuir, tanto aos colegiais, como aos saberes, uma natureza moralizada e moralizante. Tais métodos, a cargo dos jesuítas, converteram-se em instrumentos muito interessantes de extração de saberes dos próprios “escolares”, bem como fonte de exercício de poderes que tornaram possível, tal como Nogueira-Ramirez (2009) demonstrou, a emergência de toda uma ciência pedagógica moderna e de um saber pedagógico.

No entanto, quais foram as implicações mais notáveis desta “pedagogização dos saberes” fomentados nos colégios jesuítas e que, através de transformações e ressignificações, estenderam-se a outras instituições educacionais de sua época e de épocas posteriores? É novamente Varela (2010) que nos fornece argumentos organizados em três pontos que se articulam:

1) *centralidade do saber*: “a aquisição desses saberes moralizados não exigia uma cooperação – como acontecia, por exemplo, com a aprendizagem de ofícios – entre mestres e aprendizes, destinada a materializar-se numa obra bem-feita” (VARELA, 2010, p. 89). Os mestres tornaram-se, lentamente, a ser os únicos possuidores do saber e os estudantes foram relegados a uma situação de subordinação;

2) *formação de uma cultura culta*: os professores passaram a possuir saberes corretos ou “verdadeiros”, em grande medida, originados de textos de autores clássicos “descontextualizados” e afinados com a doutrina da Igreja e da tradição católica. “Saberes desvinculados das urgências materiais, dos problemas sociais, saberes que se pretendiam

neutros e imparciais. Assim, os saberes atrelados ao âmbito laboral, às lutas sociais, às culturas de determinados grupos ou classes sociais, foram marcadas pelo “estigma do erro e da ignorância e viram-se desterrados do recinto sagrado da cultura culta, uma cultura que, com o passar do tempo, converteu-se na cultura dominante e reclamou para si o monopólio da verdade e da neutralidade” (VARELA, 2010, p. 89);

3) *a instauração de um aparato disciplinar*: Segundo a autora espanhola, essa “pedagogização dos saberes” também impulsionou o desenvolvimento de um conjunto de medidas endereçadas a penalização e moralização dos colegiais: a disciplina e a manutenção da ordem nas salas de aulas passaram a ocupar um papel central no interior do sistema de ensino.

Temos, pois, um quadro de amplo e intenso de combate que então se travou na arena religiosa (Reforma e Contrarreforma), nos modos de convivências e no próprio campo do saber. Essas disputas, tal como analisaram os autores de *Arqueologia de la escuela*, dão margem para que se visualize uma espécie de antessala das escolas modernas que se configurariam, de modo mais radical, no curso do século XIX com o processo de institucionalização da escola obrigatória. Não por acaso que, nesse momento, o desejo de educar as massas, de uma certa filantropia desponta na cena social europeia através de programas políticos. Vale destacar que tais programas políticos não se tratam, em grande medida, de ações provenientes de um órgão central como os Estados. Como precisamente escreve Varela e Alvarez-Uría (1991, p. 47):

No se entenderán en su justo término las funciones desempeñadas por la naciente escuela nacional si no se la inserta en este contexto de integración de las clases trabajadoras, de conversión al orden social burgués. Filántropos, higienistas, reformadores sociales y educadores se afanan por ayudar ‘desinteresadamente’ a obreros y, al igual que con anterioridad los eclesiásticos, estos nuevos moralizadores de masa se abrogarán el derecho a la verdad a la que naturalmente las ignorantes clases han de someterse.

Com efeito, os autores espanhóis ainda apontam um conjunto múltiplo de medidas destinadas ao controle, sobretudo, das classes populares como a construção de casas baratas para os obreiros (operários), regulamentação do trabalho de mulheres e crianças, criação de caixas econômicas, sociedades mútuas, cooperativas e casa de seguro, fundação de berçários, casas-asilos, criação de estabelecimento ou instituição beneficente que presta gratuitamente serviços médicos, oferecendo os medicamentos prescritos,

dispensários antialcoólicos e emissão de cartilhas higiênicas, remodelação de bairros e ampliação da vigilância e da polícia, construção de cárceres e manicômios, nascimento da assistência social e de sociedades para a proteção da infância em perigo e perigosa e, por fim, a criação de escolas dominicais e de adultos.

Certamente a emergência de todos esses dispositivos⁵⁷ tinham como alvo a tutela e o controle, especialmente, da então massa de operários. No entanto, a função que eles desempenharam ganha, nas análises de Foucault (2015), critérios mais ricos e precisos. Segundo o francês houve três funções principais da “sequestração” na sociedade capitalista. A primeira diz respeito ao ordenamento do tempo, ou seja, submeter o tempo da vida ao tempo da produção: ao passo que o problema da sociedade feudal foi o da localização dos indivíduos, da fixação a uma terra a qual se podia exercer a soberania e da qual podia se retirar a renda, “o problema da sociedade capitalista já não era tanto fixar localmente os indivíduos quanto pretendê-los numa engrenagem temporal que tornasse a vida deles efetivamente sujeita ao tempo da produção e do lucro” (FOUCAULT, 2015, p. 194). Assim, foi necessário colocar em circulação toda uma campanha, toda uma pedagogia, sobre a má relação com tempo: foi preciso levar “o operário a dominar o acaso de sua existência: a doença e desemprego. Foi preciso ensinar-lhe aquela qualidade a que se dava o nome de previdência, torná-la responsável por si mesmo até a morte, oferecendo-lhe caixas de poupança” (FOUCAULT, 2015, p. 193).

A segunda função refere-se ao caráter cínico de certos aparatos ou instituições. Conforme Foucault (2015), tais espaços aparentam, tão somente, serem dotados de atribuições bem precisas, únicas e “monofuncionais”, isto é, a escola instrui, a fábrica produz, a prisão aplica uma pena, o hospital trata e etc. Ao contrário, o que nota o pensador francês é que havia uma espécie de discurso adicional, fundamental à existência de tais instituições:

O discurso que percorre o regulamento de uma fábrica nunca é: ‘Trabalhem e, afora isso, façam o que quiserem’; o discurso proferido em uma escola nunca consiste em dizer: ‘Aprendem a ler, escrever e calcular e, depois, não se lavem se isso não lhes der prazer’. Na verdade, essas instituições encarregavam-se do controle direto ou indireto da

⁵⁷ Um trecho de *Sociedade Punitiva* que vai de encontro com essa questão é a seguinte: “Não acredito que para analisar a função de sequestração na sociedade capitalista, seja preciso restringir-se às formas espacialmente isoladas da sequestração; as caixas econômicas e de previdências, para retomar o exemplo de Muller, eram instâncias de controle tanto quanto as creches e os asilos. Portanto, é preciso detectar essa função de sequestração não só naqueles estabelecimentos geográficos e arquitetonicamente isolados, mas também em todas instâncias difusas que, situadas em torno deles ou em lugar deles, garantiam o controle” (FOUCAULT, 2015, p.192-193).

existência. Retiravam da existência alguns pontos, em geral, eram o corpo, a sexualidade e as relações interindividuais (FOUCAULT, 2015, p.194).

A seguir, esse controle suplementar, embutido de modo implícito na função, digase principal ou visível, dessas instituições e aparatos, exerce-se, por exemplo, sob o pretexto da saúde⁵⁸, da instrução ou da produção. Logo, a sequestração, nesse segundo caso, não só controla o tempo dos indivíduos, mas também impõe toda uma série de controles anexos ou acoplados a eles: higiene, embriaguez, sexualidade entre outros (FOUCAULT, 2015).

No que diz respeito a terceira função das instituições e aparatos de sequestros, o papel central seria de fabricação de uma ordem social que iria de encontro com um sistema, ou mesmo de um ritmo de produção. Ou seja, a fabricação de um estado de regras que passam a ser aceitos e compreendidos como uma realidade “normal”. Desse modo, para que pudessem operar efetivamente essa “fabricação do social” e essa instauração de um tempo da vida que fosse homogêneo ao tempo da produção, era necessário que houvesse, no interior dessas instituições de sequestro, segundo o francês, alguns dispositivos: “uma instância de julgamento, uma espécie de judicatura ininterrupta, que tornasse os indivíduos sempre submetidos a algo como uma instância judiciária que avaliasse, impusesse punições ou desse recompensas” (FOUCAULT, 2015, p. 197). Ora, nesse ponto bem que poderíamos destacar o papel do exame nesses aparatos. Isto é, mecanismos chaves nessas estruturas disciplinares que se consolidaram na modernidade e permitiram, por um lado, a exposição de uma suposta verdade do sujeito para si mesmo e, por outro, a visibilidade e comparação desse mesmo sujeito por outros. Portanto, do hospital a fábrica, da escola à prisão, ou até mesmo nos pequenos aparatos como a caderneta operária, havia um fio condutor judiciário funcionando por debaixo e garantido a manutenção de normalização desses espaços (FOUCAULT, 2015).

Partindo dessas observações sobre instituições e aparatos de sequestros e, especialmente, retornando as considerações de Varela e Alvarez-Uría (1991), vale fazer a pergunta óbvia, mas absolutamente importante, como: por que a modernidade, ou melhor, a classe burguesa vai, de certa maneira, inventar tantos dispositivos, aparatos e instituições destinados as classes operárias? Ou ainda: como que no século XIX vai se enxergar a forma-colégio dos jesuítas que brotou no curso do século XVI dos países

⁵⁸ Não à toa que estudiosos como Nikolas Rose tomam o campo da saúde, do bem-estar, da qualidade de vida, dos hábitos saudáveis, como terreno de atuação das iniciativas biopolítica contemporâneas.

católicos como um modelo que deve ser adotada e massificada, inclusive, para classes menos abastardas?

Ora, tanto nossos autores espanhóis como Foucault nos forneceram importantes argumentos a partir de suas investigações históricas. De modo amplo, o francês demonstra que a sociedade que nos acostumamos a chamar pelo nome de burguesa não é uma sociedade da marginalização ou da exclusão de grupos e indivíduos. Os espaços de reclusão do século XIX eram destinados a incluírem os indivíduos a um circuito de produção, de transmissão de saber.

A função do aparato em relação à marginalidade é bem diferente do sistema monótono da reclusão clássica: não se trata em absoluto de marginalizar, mas sim de fixar dentro de certo sistema de transmissão de saber, de normalização, de produção. Sem dúvida, esses aparatos têm uma função de marginalização; mas marginalizam aqueles que resistem (FOUCAULT, 2015, p. 191).

As instituições escolares modernas, portanto, são forjadas também no interior desse contexto de necessidade de normalização das condutas alheias. Ou seja, havia uma massa que precisava ser moldada e organizada de uma maneira coerente com o sistema de produção vitorioso. Sem contar que a burguesia, de certo modo, precisava não só forçar seus desígnios às massas, mas, em grande medida, negociar com ela e fazer com que compartilhassem dos mesmos valores⁵⁹. Nesse sentido que temos os argumentos dos sociólogos espanhóis que, de modo mais específico sobre a escola, afirmam o seguinte: “no se trata pues de una simple reproducción sino de una auténtica invención de la burguesia para ‘civilizar’ a los hijos de los trabajadores. Tal violencia, que no es exclusivamente simbólica, se asienta en um pretendido derecho: el derecho de todos a la educación” (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991, p. 54).

3.2 Algumas considerações sobre as ambições modernas em governar a infância: escolarização e pedagogia.

Conforme Nogueira-Ramirez (2009, p. 138), diferentemente do que se possa pensar, “o conceito de educação é relativamente recente na linguagem do saber pedagógico. Teve sua aparição no fim do século XVII e sua delimitação acontece nos séculos XVIII e XIX”. A captura da infância por um saber pedagógico se dá, justamente,

⁵⁹ É muito interessante notar como Foucault insiste, em *A Sociedade Punitiva*, na ideia de que a grande tarefa burguesa foi a de “moralizar” as classes operárias.

no momento em que a “educação” passa a ser um imperativo, mas não só. Sabemos que o momento histórico que denominamos de modernidade foi berço e lar de uma parafernália que, lentamente, rompeu com costumes e práticas, diga-se medievais, e pôs em funcionamento modos totalmente diferentes de viver. Com efeito, a modernidade também foi responsável pela consolidação de uma percepção moderna sobre os mais novos que, tal como evidenciou Ariès (2011), começa a ser gestada ainda no século XVI pelas classes abastardas.

No entanto, é possível legarmos à modernidade o fato dela ainda ter sido responsável, aí num movimento que é conjunto com o advento da infância, ter criado a pedagogia moderna como um modo muito particular – e nosso, inclusive – de lidar com os mais novos. Ou seja, um campo científico, portanto de acumulação de conhecimentos empíricos sobre a criança e seu corpo, seu desenvolvimento, suas capacidades, suas vontades, suas potencialidades e fragilidades. Todo uma maquinaria caracterizada por práticas discursivas e não discursivas⁶⁰, uma rede de saber-poder armada para a capturar, ao mesmo tempo que produz, uma subjetividade infantil.

Sob esse ângulo, tanto Nogueira-Ramirez (2009), como Narodowski (2001) e Ó (2009), consideram que a invenção da infância moderna marca, simultaneamente, o ponto de chegada e de partida da pedagogia moderna. De encontro com esse entendimento, Corazza (2001) afirma que, não obstante a inserção do “dispositivo de familiaridade”, a modernidade foi responsável pelo espraiamento de uma escolarização no mundo ocidental, que permitiu também a percepção de infância. Nas palavras da própria pensadora, “os poderes e os saberes efetivados pelo dispositivo de infantilidade fizeram com que a Pedagogia, cada vez mais concebida como uma disciplina cientificamente orientada, se encarregasse dessa tarefa política” (CORAZZA, 2000, p. 189). Dito de outro modo, a pedagogia moderna não é obra somente de um trabalho de intelectuais preocupados ou envolvidos em pensar sobre como melhor educar as crianças. Pelo contrário, a “verdade” da pedagogia moderna só pode ser analisada mediante a conexão com todos os espaços de reclusão (ou sequestro para ser mais honesto com Foucault) que tiveram lugar na modernidade. A pedagogia moderna, bem como um arsenal de saberes

⁶⁰ Ora, há exemplo mais preciso e notável que as próprias instituições escolares? Isto é, estruturas arquitetônicas cujas formas, espaços planejados, corredores que limitam a circulação de um lugar a outro, salas de aulas, somam-se a uma massa discursiva que inunda todos os cantos.

científicos sobre homem, nasceu da observação dos mais novos na família, nos orfanatos, nas “casas de caridades”, na relação professor e a aluno, na sala de aula.

Nesse sentido, é fecundo tomar emprestado a expressão “máquinas óticas” de Larrosa (2010) para compreender, sob certa perspectiva, é claro, a pedagogia moderna. Segundo o autor espanhol, um dos temas centrais da obra de Foucault é justamente o tema da visibilidade: “a visibilidade é, para Foucault, qualquer forma de sensibilidade, qualquer dispositivo de percepção. O ouvido e o tato na medicina, o exame na pedagogia, a observação sistemática e sistematizada em qualquer aparato disciplinar” (LARROSA, 2010, p.60). Isto é, dispositivos programados para ver, ou melhor, tornar visíveis os indivíduos que fiquem (trabalhadores, pacientes, alunos) ao mesmo tempo eficazes nos processos que almejam levar a cabo no interior das instituições e aparatos (produzir, curar, ensinar ou instruir). Desse modo, um “regime de visibilidade” é caracterizado por um conjunto particular de “máquinas óticas” que expõe o objeto ao olhar e “determina aquilo que se vê ou se faz ver, e o alguém que vê ou que faz ver. Por isso o sujeito é uma função da visibilidade, dos dispositivos que o fazem ver e o orientam seu olhar. E esses são históricos e contingentes” (LARROSA, 2010, p. 61-62).

A pedagogia moderna abriu um campo de visibilidade que tornou possível um modo de olhar específico para as crianças. Trazendo Larrosa (2010 a, p. 184) mais uma vez, temos:

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo que podemos acolher. A infância desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa aprendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usúria de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas. Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las.

A prática pedagógica, caracterizada por um saber científico que objetiva a infância, é constituída por métodos e procedimentos institucionalizados que lhe confere status de “verdade”. Essa condição verossímil, na realidade uma “verdade” científica que também lhe confere poder, se exerce através da articulação entre as técnicas disciplinares – que permitem o controle dos corpos num espaço delimitado e que serão observados – e

os saberes sobre a criança, parte estratégica do jogo por meio do qual melhor se conhece para melhor governar (NARODOWSKI, 2001).

A ideia de infância vai se fixar a partir da Modernidade, trazendo em seu interior o delineamento das concepções científicas. Da condição meramente biológica, a criança surge e se vê explicada como um ser distinto do adulto, “inocente” e carente de cuidado e proteção. Segundo Narodowski (2001, p. 27), a infância perde seu lugar de resíduo da vida comunitária, como parte de um grande corpo coletivo: “na modernidade a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e portanto individualizado, produto de um recorte que reconhece nela necessidade de resguardo e proteção”. Dessa maneira, o que nos informa o autor é que, esse então ser nascente – a criança – que difere do adulto, carece de orientação, de educação. Seus atos devem ser seguidos, observados e direcionados conforme prescrições normativas amparadas por todo um conhecimento científico. Para tanto, deve ser posto na situação de aluno, deve ser colocado no processo de produção de uma das instituições que melhor definem a modernidade: a escola. Aí está exatamente o enunciado, a ordem discursiva que Kant, citado em uma pequena epígrafe no início desse capítulo, está inserido: a infância necessita e deve ser escolarizada!

Por conseguinte, a forma moderna de educação se apresenta como o trabalho do homem que faz, que projeta, que interfere, que toma a iniciativa, que encontra seu destino na fabricação de um produto, na realização de uma obra (LARROSA, 2010 a). Ela é um conjunto de ações pelas quais uns podem, dentro de um campo estratégico, conduzir a condutas de outros. A pedagogia, se quisermos, pode ser compreendida como um instrumento, ou o meio que garante o processo: “uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado dever ser produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar” (LARROSA, p. 193).

Dentre os diversos espaços pensados para “abrigar” ou “capturar” a infância, a forma-escola moderna se tornou o lugar de referência para direção infantil⁶¹ em diferentes setores sociais com a incitação (produção) de discursos especializados e a implementação de técnicas com vistas à produção de resultados para o governo do social da infância no interior do jogo administrativo da população. A constituição de uma individualidade, por

⁶¹ Todavia, vale ressaltar como essa preocupação em governar a infância se produziu de modo muito distinto entre os estamentos sociais existentes nos países europeus. Conforme vimos no tópico anterior, (3.1) experiências de intervenções em relação a infância abastarda não foram as mesmas para as classes populares.

exemplo, no plano escolar desenhado pela modernidade é calcada em mecanismos “científico-disciplinares” em que a norma funciona como critério e parâmetro, fazendo emergir a infância calculável no mesmo momento em que uma nova tecnologia de poder é posta em funcionamento (CORAZZA, 2000). Com efeito, uma verdadeira maquinaria escolar se instala para dar conta dos resultados que se preveem na direção da conduta infantil. Para conformar o comportamento das crianças na produção dessa infância, toda uma parafernália disciplinar é montada na implementação de táticas e mecanismos em que se fixam regras normalizadoras que vão do uso de uniformes e o estabelecimento de rotinas, a transmissão de conteúdo dos componentes curriculares, a distribuição do tempo, do espaço (VARELA, 1999).

Todo esse jogo, o conjunto desses mecanismos, fecham-se no intento firmar uma subjetividade infantil. Assim, a pedagogia produz a infância por meio do discurso pedagógico que, “no infantil e em seu desenvolvimento, encontra razões sociais, culturais, econômicas e políticas que justificam sua necessidade cultural, existência política e subsistência institucional” (CORAZZA, 2000, p. 189).

Partindo dos trabalhos de Nogueira-Ramirez (2009), sabemos que esse modelo escolar moderno implementado e difundido a partir do século XVI, ganha “contornos mais precisos” no final do século XIX. Por outro lado, o caráter obrigatório dessa instituição foi, progressivamente, sendo imposto em diversas partes do mundo ocidental, transformando a escola numa obrigação que se espalhou, tanto no nível individual como no nível social. A “população infantil”, todavia, deveria ser “obrigatoriamente” escolarizada na medida que, conforme Ó (2009), o alcance dessa obrigatoriedade significava também o nexos fundamental para o governo da população. E governo, todavia, não só entendido como estrutura política e gestão do Estado, mas um modo de agir e dirigir a conduta dos indivíduos e grupos.

A escola, assim, trata-se de um modo de exercício de poder sobre a população que se insere no quadro do que Foucault, como vimos em outros tópicos, entendeu por governamentalidade: táticas, procedimentos, instituições que podem se articular e compor arranjos de forças tendo o indivíduo (a criança transformada em alunos) como pré-condição de intervenção e a população como alvo. Não obstante, é possível afirmar também que essa forma-escola moderna é, de certa forma, um aparato específico de governo, ao passo que opera segundo normas, testes e exames que delimitam as ações das

crianças num movimento que leva a transformação da criança em aluno a partir do saber pedagógico.

A criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser mas epistemologicamente constituem objetos diferentes. Embora seja certo que o aluno em algum grau esteja incluído na criança, sobretudo quanto ao âmbito delimitado pela idade, tampouco é menos certo que o enquanto objeto de conhecimento contém caracteres que ultrapassam a criança em geral. O aluno é um campo de intervenção não alheio à infância porém mais complexo. A criança aparece em um primeiro momento como razão necessária para a construção do objeto aluno e este é o espaço singular; ou seja, um âmbito construído pela atividade pedagógica e escolar (NARODOWSKI, 2001, p. 23).

Desse modo, a escola moderna, transformando a criança em aluno, apresenta-se como estratégia de governo articulado, é claro, ao modelo de sociedade que se instaura, de modo que o indivíduo (criança-aluno) acaba sendo o instrumento e a própria condição de aproximação ou contato (nexo) com a população. Nas palavras da pesquisadora colombiana Marín-Díaz (2010, p. 103) se faz isso, pois:

Trata-se de toda uma economia de poder que procura, com o trabalho pedagógico no elemento do sujeito (a criança), produzir uma forma de autogoverno e regulação no plano da população. Com isso podemos reconhecer que a educação é uma estratégia de governo articulada à razão do governo liberal e que, embora trabalhe com indivíduos, estes só são os instrumentos e a condição para realizar o verno da população.

A educação moderna, naquilo que se espera da infância em face da efetivação do projeto social encampado pela modernidade, permite não somente o governo da infância pela miríade de autoridades que se estabeleceu na escola, mas um ponto de retransmissão, de apoio para conformação de um jogo político mais amplo que precisa transformar indivíduos em cidadãos.

3.3 A vida que vale menos: a criação e anulação dos indesejáveis no recorte de um cotidiano escolar específico.

A tensão que se pretende produzir nas reflexões a seguir enseja tomar o racismo de Estado como um mecanismo que permite ao Estado e aos seus aparatos a justificação de excluir, anular e eliminar certos indivíduos e grupos considerados indesejados ou danosos, de algum modo, a vida social. Em uma sociedade que tem por prerrogativa fazer viver, vimos, segundo Michel Foucault, que esse poder sobre a vida não é, e nem pode,

ser equânime em seu exercício. Isto é, há vidas que valem menos. Agora, qual o tamanho da complexidade de elaborar uma aproximação entre aquilo que se pode, grosso modo, entender como um debate macro – racismo de Estado – com práticas que marcam cotidianamente uma escola pública em São Paulo? Como descer ao nível dos pequenos e repetitivos acontecimentos, atitudes, acordos e propostas alçadas, até certo ponto, como potenciais elementos de um mecanismo de enquadramento daqueles que incomodam? Ora, é importante destacar que tais questionamentos não supõem um centro, uma unidade ou até mesmo um aparelho global que coordenaria e desse sentido a todas as relações. Trata-se, contudo, de investigar como determinadas práticas servem, também, de apoio a investimentos que podem ser localizados e compreendidos em um nível que não é do local. Ou seja, é tomar os fenômenos, as técnicas, os procedimentos de “poder” e demonstrar como eles se “deslocam, se estendem, se modificam, mas, sobretudo, como eles são investidos, anexados por fenômenos globais” (FOUCAULT, 2016, p. 27). Desse modo, é possível traçar um olhar atento e desconfiado sob as estratégias que determinada instituição põe em circulação para conduzir de modo mais eficaz o comportamento de indivíduos que não aprendem, não respeitam os colegas, autoridades e a si mesmos? Por último, o que um recorte de um cotidiano escolar específico, ao lado de um debate sobre racismo de Estado, pode fazer aparecer? Questões centrais de um trabalho de tensão intelectual.

[...] se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.

José Saramago

A palavra suspeita designa uma dada opinião, convicção fundamentada em indícios, mas não provada, a respeito de algo. Essa é a primeira definição trazida pelo dicionário Houaiss. A segunda diz respeito a uma noção imprecisa ou, ainda, a um pressentimento, desconfiança e suposição. Entre os dias 21 e 25 de maio de 1973 Michel Foucault proferiu um conjunto de cinco conferências na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tais apresentações foram “publicadas” e “republicadas” ao longo de vinte anos no Caderno da PUC sob o título de *A verdade e as formas jurídicas*. Na primeira conferência, ou seja, na abertura das cinco apresentações que se seguiria, o francês disse o seguinte: “o que gostaria de dizer-lhes nestas conferências são coisas possivelmente inexatas, falsas, errôneas, que apresentei a título de trabalho; hipóteses de

trabalho para um trabalho futuro” (FOUCAULT, 2012, p. 07). O que se tentará expor na sequência é uma simples narrativa construída justamente através de suspeitas, suposições sobre o cotidiano em uma escola pública da rede municipal de São Paulo. É claro, que o que impulsiona todo esse olhar, ou melhor, essa desconfiança, é a leitura de outras hipóteses que foram apresentadas nas primeiras páginas desse trabalho.

Já é rotina na EMEF X uma dinâmica específica em relação a determinado aluno⁶². Certamente que tal dinâmica em relação ao mesmo não signifique uma novidade e, possivelmente, possa ser evidenciada em outras escolas com outros tantos alunos. Mas a tentativa aqui será a de perceber esse movimento na medida que se observa sua repetição e no modo pelo qual as ações vão se justificando e prolongando ao longo do tempo. Há uma suspeita de certa racionalidade que sustenta e dá fôlego a esse processo para além de questões estritamente pedagógicas.

Não é de hoje que se evidencia a atitude de retirar o aluno da sala de aula. Desde que entrou na escola, em 19/03/2012, no ensino fundamental, há relatos de que o aluno praticamente não assistia às aulas. Embora “quase não faltasse”, afirma uma das inspetoras mais antigas da escola, dificilmente o aluno era visto cumprindo normalmente o horário em sala como os outros. “Como os professores não conseguiam dar aula com ele na sala a gente ficava com ele aqui no corredor”. Essa afirmação é contestada por uma de suas primeiras professoras na EMEF X: “na verdade, ele não saía da sala sempre, [mas] só quando causava problemas mais graves”. O aluno, acrescenta a professora sobre a chegada do mesmo, já era bem conhecido pela gestão da escola devido a sua “fama”. Apesar de poucos detalhes é possível compreender que a “fama” era devida as dificuldades de aprendizado do aluno ou a “falta de interesse” do mesmo em querer aprender e estudar. Desinteresse que atrapalhava a organização da aula na medida que não cumpria às atividades e “perturbava” os colegas. Pode-se afirmar que esse primeiro relato seria um resgate dos primeiros anos do aluno na EMEF ainda no ensino fundamental. No entanto, desde sua matrícula em tal unidade escolar, passaram-se 5 anos. As reuniões pedagógicas são momentos previstos no calendário escolar da rede. Não há aulas em tais datas, pois o objetivo é justamente promover um encontro dos profissionais

⁶² A descrição desse relato parte de minhas próprias observações como docente da escola destacada. No ano de 2014, início das minhas atividades na unidade escolar, fui professor especialista da turma na qual o aluno em questão fazia parte. Também foram recolhidas informações através de relatos orais de alguns funcionários da escola, documentos sobre o aluno elaborados pelos professores e quadro de gestão (diretor, vice-diretor e coordenadores pedagógicos).

que atuam na unidade para tratar de questões relativas à organização escolar, tomar decisões coletivas, informativos, debates e etc. A última reunião da EMEF X foi marcada por certos questionamentos que acabaram por gerar um debate mais acentuado e dispersão da pauta prevista. Os apontamentos foram feitos por duas inspetoras sobre a situação específica de determinado aluno. A fala das duas, na verdade, era uma denúncia e um pedido de solução sobre a situação da criança. O aluno em questão é o mesmo, ou seja, aquele que chegou na unidade no dia 19/03/2012. Segunda as inspetoras, não era mais possível permitir que tal não assistisse às aulas. “Quando não está com a gente no corredor fica no pátio, circula pela quadra, banheiros e corredores”. Claro que parte do incomodo que provocou a fala das duas na reunião vem das complicações em ter um aluno circulando pela escola no período de aula. Mas não só isso! São elas que estão acompanhando diariamente um procedimento que se repete constantemente ao ponto de ser visto como natural, inclusive, para os professores. Na fala de um dos docentes, após a intervenção das inspetoras, a justificativa para tal atitude seria o fato de não ser possível organizar a aula com a presença do mesmo. “Ele prejudica o andamento da sala”. “Não posso permitir que ele atrapalhe aqueles que querem aprender e estudar de fato”. Apesar da pouca reação por parte dos professores predominou a noção de que a “indisciplina”, o desinteresse e talvez as “dificuldades de aprendizagem do aluno” acabam por retirar dos demais o “direito” de ter aula normalmente. Antes de partir para outras observações é necessário insistir em alguns pontos importantes para o campo de tensão que se deseja nesse texto. Afinal, é a partir de uma ancoragem no social que se tentará ir de encontro a uma reflexão filosófica. O ato de retirar o aluno da sala de aula não significa apenas a ação direta de afastá-lo da classe por uma questão disciplinar como “não realizar as tarefas”. Se confirma um processo muito mais sutil e menos custoso para ambas as partes. O aluno já não entra mais nas aulas. Ele aguarda a entrada dos professores nas trocas de aulas ou na volta do intervalo e permanece no corredor. Às vezes, quando finalmente está dentro da sala, pede para ir ao banheiro e dificilmente retorna. Em outras oportunidades, simplesmente sai da sala e não volta. Por parte dos professores se constata certa indiferença com esses fatos na medida que quase não se encontra reclamações registradas sobre esse comportamento do aluno. Aliás, no quadro de ocorrências escolares⁶³ há

⁶³ As chamadas ocorrências escolares são pequenos documentos (fichas) que o professor ou qualquer funcionário da escola pode utilizar para relatar fatos que jugue necessário. Geralmente, são registradas situações de indisciplinas, descumprimento do regimento escolar, brigas e acidentes. Elas são compostas por espaços de preenchimento de nome dos alunos envolvidos, turma, local onde ocorreu a ocorrência, além de nome do componente curricular e do próprio professor ou funcionário. No verso há um espaço para uma

pouquíssimas referências às constantes ausências do aluno durante o dia. Dessa maneira, não se trata de um embate constante entre professor-aluno, mas um tom de permissividade que vai marcando essa relação. Há de acrescentar que o estilo permissivo dessa dinâmica pode ser visto como um cinismo que ao deixar fazer encobre um problema que se apresenta cotidianamente. Seria uma espécie de invisibilidade na medida que todos concordam, dissimuladamente, que a ausência do aluno é o que tornará a classe melhor. Aos poucos o não-estar do mesmo já não é mais uma simples ausência, porém um mecanismo absolutamente necessário para gestão das aulas por parte dos professores e da própria escola.

O sociólogo Zygmund Bauman explica o interesse pela “pureza”, “higiene” a partir da necessidade de manutenção daquilo que chama de “ordem”. Se “a pureza é uma visão das coisas colocadas em lugares diferentes dos que elas ocupariam, se não fossem levadas a se mudar para outro, impulsionadas, arrastadas ou incitadas” (BAUMAN, 1998 p. 14), a “ordem”, por sua vez, seria a ideia que diz que cada coisa deve ocupar seu devido lugar. Logo, a obrigação de ajustar em relação à “ordem” todas as coisas que causam certo desarranjo, desconforto e obstáculo para a apropriada “organização do ambiente”. Mas o sociólogo traz um complemento bastante interessante entre a relação circular de “pureza” e “ordem”.

“O oposto da ‘pureza’ – o sujo, o imundo, os ‘agentes poluidores’ são coisas ‘fora do lugar’. Não são características intrínsecas das coisas que as transformam em ‘sujas’, mas tão-somente sua localização e, mais precisamente sua localização na ordem das coisas idealizada pelos que procuram a pureza” (BAUMAN, 1998, p. 14).

Ora, o “neorracismo” que Foucault anuncia tem como primeiro movimento um “corte” no “contínuo biológico” da espécie humana. Ou seja, identificação constante de grupos e subgrupos vistos como “indesejáveis” e inferiores. O segundo movimento, diz respeito a noção “de fazer com que as pessoas pensem que suas vidas somente são possíveis à custa da morte de outros” (BRANCO, 2009, p. 32). A exclusão, anulação e, no limite, a eliminação do outro, “indesejado” que perturba à “ordem” e “suja” o ambiente, são condições fundamentais de manutenção e fortalecimento da raça “pura” e

curta descrição do ocorrido. Tais documentos são entregues à direção que julgando a relevância dos fatos promove ações de caráter “educativo” ou “punitivo” dependendo do caso. Todas as ocorrências escolares são digitalizadas pela equipe de gestão para uso, principalmente, nas reuniões pedagógicas.

“boa”. Nesse sentido, algo bastante curioso é o quadro de ocorrências escolares. Na seção de “alunos que não fazem as tarefas” há uma lista de 36 alunos e, evidentemente, que o aluno observado faz parte dela. Muitos desses nomes constam em outras seções como “agressão aos colegas”, “desrespeito aos professores” e “outros” que podem ser entendidos por “destruir os materiais dos colegas”, “grosseria com os colegas”, “bolinha de papel”, “assobios” e etc. Contudo, não há evidências de que a dinâmica de ausência diária se repita com os outros. Aliás, tampouco se vê circular o mesmo incômodo entre o grupo de docentes em relação a gestão da sala. Chama a atenção a quantidade de perfis parecidos que não são percebidos da mesma maneira. Outro elemento que também merece ser destacado é a existência de um certo consenso em relação ao aluno: apesar de não se interessar por “nada”, diz sua primeira professora no colégio, “ele nunca faltou com o respeito comigo”. “Quando o encontrava na rua, próximo a escola, sempre me cumprimentou”. Essa declaração é confirmada por outros professores da escola. Muitos afirmam que ele não é um menino “violento”. Faz, na verdade, brincadeiras que incomodam os outros. Por outro lado, é bem verdade que de março a maio constam quatro (4) ocorrências sobre “violência física”, três (3) de “desrespeito ao professor”, cinco (5) de “não faz a atividade” e duas (2) de “cabular a aula”. Talvez seja mesmo a enorme resistência do aluno em fazer as “tarefas” (copiar textos da lousa, responder questionários, desenhar e colorir figuras, resolver operações matemáticas entre outras) que lhe confira tanta especificidade. Afinal, desde que entrou no colégio “sempre recusou” as propostas dadas pelos professores. Essa é retórica daqueles que, até certo ponto, acompanharam sua trajetória nas salas de aulas, nos corredores, no pátio e na direção do colégio⁶⁴. Não obstante, não é menos importante enfatizar que exista vários indivíduos na escola com o mesmo perfil do aluno em questão. Muitos, inclusive, com dificuldades maiores de “convívio” (histórico mais violento em relação aos colegas) e de “desrespeito” (enfrentamento direto, xingamentos e até agressão) aos professores. Tarefa complexa essa de entender um tratamento tão desigual em meio às problemáticas tão parecidas. Ou seja, que movimento é esse que confere a um indivíduo uma estigmatização tão específica?

⁶⁴ Em uma longa conversa com a atual coordenadora pedagógica da escola foram apontadas algumas razões que supostamente explicariam o comportamento do aluno. Entre elas seria o fato do aluno não ser alfabetizado. Ele, na verdade, é um “copista”. Ou seja, faz cópias daquilo que é escrito no quadro, mas não lê e tampouco consegue elaborar palavras e frases. “Sem dúvidas, pelos testes que realizamos, ele possui alguma dificuldade de nível cognitivo e de aprendizagem”. Fora isso há a dificuldade em convencê-lo em participar dos reforços. Os termos resistência e indisciplina são aqui utilizados para marcar uma postura do aluno ressaltada pelos professores da escola. Ou seja, a recusa a tudo aquilo que é proposto e perturbação de colegas da sala.

Sabendo que não há nada de tão particular (muitos não leem, outros tantos também se recusam a fazer o que se pede, vários “perturbam” a sala de modo muito mais violento) como é possível essa identificação em relação ao aluno? Certamente não é algo que se produziu nos simples atos de resistência e indisciplina⁶⁵. Até porque a recusa e o enfrentamento são características presentes em muitos alunos. Trata-se de um processo lento e profundo, uma dinâmica cotidiana de apontamentos, inclusive por parte dos demais alunos, sobre esse alguém que se vai revelando um potencial incômodo.

Foucault (2016) escreve que o desenvolvimento de um racismo “biológico-social” se inscreve em uma ordem de atuação um tanto nova. O indesejado não é aquele que veio de outro lugar, mas aquele que se recria constantemente no tecido social e a partir dele. O aluno em questão é parte daquilo mesmo que a própria escola auxilia cotidianamente a fazer. Ele mostra o que de mais eficiente a instituição escolar se propõe a realizar – a “normalização”. Gadelha (2009) chama a atenção para o desafio de estabelecer uma relação entre biopolítica e educação. Enfatiza que não se pode negligenciar a maneira pela qual os “processos de normalização” atuam em uma relação circular entre os mecanismos disciplinares e de regulamentação. Aí seria, segundo o autor, o ponto de “ancoragem” que possibilitaria o início de um trabalho não tão somente de aproximação conceitual, mas de um modo específico de conduzir e pensar a pesquisa no âmbito da educação. Na esteira das advertências sobre como a educação, assim como a escola, podem comportar mecanismos disciplinares e reguladores em suas práticas e cotidiano, cabe ressaltar que o racismo de Estado é aquele que pratica as ordenações biopolíticas. Seja tomando as disciplinas como ponto de apoio mediante a localização do anormal no interior das instituições, ou pela ligação desses mesmos a um processo não mais da lógica produtiva do poder, porém da “indiferença”, da anulação e eliminação. Ou seja, tem a ver com um modo específico de gestão, como “técnica” por onde o poder sobre a vida também se exerce. Nas palavras do próprio Foucault (2016, p.217):

A especificidade do racismo moderno, o que faz sua especificidade, não está ligado a mentalidade, a ideologias, a mentiras do poder. Está ligado à técnica do poder, à tecnologia do poder. Está ligado a isto que nos coloca, longe da guerra das raças e dessa inteligibilidade da história, num mecanismo que permite ao biopoder exercer-se. Portanto, o racismo é ligado ao funcionamento de um Estado que é obrigado a utilizar a raça, a eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano.

⁶⁵ Os termos resistência e indisciplina são aqui utilizados para marcar uma postura do aluno ressaltada pelos professores da escola. Ou seja, a recusa a tudo aquilo que é proposto e perturbação de colegas da sala.

A escola como instituição moderna não está alheia às tecnologias de normalização. Conforme Ó (2009, p. 111.), por meio de uma intervenção de tipo clínico constrói-se o que Foucault define como microfísica ou anatomia política do detalhe: “nos estabelecimentos de ensino não se examinam apenas conhecimentos, mas igualmente os comportamentos e as aptidões que cada um dos escolares naturalmente apresenta”. É também através dela que se tenta produzir corpos e comportamentos bem delineados e ajustados. A norma, como uma referência “ótima” e “modelar”, é o que possibilita no interior dessa instituição a classificação dos alunos mediante a observação do grau de proximidade ou distanciamento que estes demonstram em relação a ela. É dessa dinâmica que surge o sujeito desinteressado, desmotivado ou até mesmo aqueles categorizados em um registro “médico-psiquiátrico” e “psicopedagógico”. Grosso modo, como bem escreveu Gadelha (2009, p. 178), a escola:

Desde que se viu investida como principal agência de socialização, depois da família, e que, nessa condição, ela passou a influir decisivamente no funcionamento desta última e; na medida em que ela acolheu esses saberes exteriores, tomando o que eles produziram por referência modular para a organização e racionalização do trabalho pedagógico-formativo (no tempo e no espaço), operando cotidianamente com uma série de ações (adestramento do corpo, vigilância hierárquica, sanção normalizadora, exame, etc.) sobre as ações possíveis de um sem número de indivíduos, a escola talvez constitua um dos lugares mais exemplares e um veículo, por excelência, de normalização disciplinar.

Não obstante, ela é lugar também dos ordenamentos regulamentadores. Afinal, os corpos-individuais que perfilam nos corredores e salas são aqueles que formam (ou formarão) ao mesmo tempo o corpo-espécie da população. De tal modo que se vê, com muita naturalidade na escola, a promoção de políticas públicas de saúde mediante campanhas sobre sexualidade, projetos de prevenção ao uso de drogas, direcionamentos para o campo produtivo, encaminhamento de alunos ao Conselho Tutelar, identificação dos alunos sem registro paterno de filiação e etc.

A dinâmica que marca a relação professor-aluno, ou se quiser, professor-aluno-escola, permite enxergar um modo específico de se lidar com um indivíduo que escapa, que “recusa” constantemente as práticas escolares. O desinteresse por parte do aluno em relação àquilo se faz em tal unidade escolar parece gerar um incômodo profundo nos

professores. “Como é possível uma criança não querer nada desse jeito”, diz uma das professoras sobre os primeiros anos do aluno na escola. Ora, tal “mal-estar” tem a ver diretamente com um indivíduo que ao não fazer as lições e, nem se quer permanece em sala, se afasta de um padrão normativo que condiciona as práticas e o cotidiano escolar como um todo. Além do mais, demonstra “resistência” às tentativas de disciplinarização alternativas como reforço (português e matemática) no contra turno, monitoria durante algumas aulas do próprio turno e tentativas de conversas “motivacionais” com a direção, coordenação e, sobretudo, com especialistas da área “psi” que trabalham na escola⁶⁶. Por outro lado, parte do incômodo parece estar associado a algo que não é da ordem disciplinar. Não está localizado nos atos de indiferença em relações às aulas e atividades, mas a um desconforto com aquilo que ele é em relação aos demais. Não soa nada estranho as falas “ele prejudica os alunos e a aula”, “ele atrapalha e incomoda os outros”, “com ele na sala é impossível dar aula”, causa “tumulto”, “ele tira o direito dos demais em ter aula e aprender”. São expressões que estigmatizam o indivíduo não somente como aquele que não estuda, que não quer saber de nada (“sempre foi assim, nunca quis saber de nada”), o “vagabundo” e “folgado”. Porém, aquele que é prejudicial e danoso aos outros, pois é um empecilho ao pleno desenvolvimento, ao bem comum dos “bons alunos”. Aquilo que Foucault (2014) chama de um “neorracismo”, específico do século XX, diz respeito a uma espécie de filtragem de todos aqueles apercebidos no interior de um grupo ou sociedade como perigosos. Perigo que tem a ver com a detecção de indivíduos próprios de uma condição, de “um estigma” ou de traços ameaçadores a um modo de ser compreendidos como corretos e legítimos. Não é necessário grande esforço para entender que na escola fazer o que se pede é fundamental. Como instituição disciplinar que é, sua aposta está na assimilação, na conformação dos indivíduos aos seus procedimentos. Estar na escola, sentar na cadeira e abrir o caderno, copiar as lições, responder atividades corretamente, fazer silêncio, falar quando necessário, descer para o intervalo, retornar do intervalo, reunir-se em grupo, abrir os cadernos, seguir as orientações, entregar as atividades. Entretanto, não se alinhar de imediato ao modo escolar não significa um problema por simplesmente ser um desviante. Tampouco tem a ver com a exclusão. Como

⁶⁶ A escola abriga um projeto de “terapia emocional” feito por um grupo de psicólogos vinculados a uma empresa multinacional que tem uma de suas sedes próximo a escola. Uma informação, que me deixou bastante surpreso em certa conversa que tive com o diretor da EMEF X, foi a de que, segundo as psicólogas, havia na escola um grupo de alunos e alunas com fortes traços de psicopatia. Os alunos que tais psicólogas atencem fazem parte do chamado Ensino Fundamental I, ou seja, caracterizam as séries do 1º ao 5º ano. Portanto, alunos e alunas (crianças) das séries iniciais de 6 a 10 anos de idade.

nos faz recordar Souza e Gallo (2002, p. 56), “os (a) normais fazem parte, de modo surdo, de uma mesma geometria. São elementos conhecidos, sempre explicáveis e demarcáveis na superfície de um território localizável e familiar – a norma”. Isso quer dizer que, guardar certo distanciamento da norma é ser alocado em outro registro. No caso escolar, por exemplo, os “com dificuldade”, os “imperativos”, os “com famílias ausentes ou desestruturadas”, os “vagais e vagabundos”, os “desinteressados”, os “sem cultura” entre outros tantos.

Todavia, no que concerne o aluno em questão a suspeita é de haver algo para além dos registros disciplinares. Ou seja, não há uma relação apenas marcada pela identificação de um indivíduo que se encontra fora da norma. O que parece dar fôlego a essa dinâmica está ligada a uma mecânica de poder que vicia o fazer cotidiano num processo profundo de afastamento e anulação de um indivíduo. Sutilmente, ele vai sendo empurrado cada vez mais para um espaço vazio, invisível, uma espécie de fora, mas não o da norma. Até porque, desse ponto de vista, ele continua sendo plenamente localizável e explicável. Contundo, o corredor, o banheiro, as escadas, a quadra, o pátio e a “livre” circulação desse aluno por esses locais representam um “agir” coletivo de permissividade total. Paira no ar um cinismo em relação a ausência do indivíduo em sala de aula. Finge-se não ver! Desviar a atenção aí é mais estar em consonância com um fazer, com uma técnica do que um eventual descuido. É, portanto, dar continuidade a uma racionalidade que, no limite, tende a pôr fim a uma forma de vida danosa e que não merece tanto investimento. Sem dúvidas, dar mais detalhes sobre a localização onde tal dinâmica tem lugar é fundamental. Afinal, suspeita-se que as relações entre professores e alunos não escapam já de um olhar (des)qualificado sob a instituição e aqueles que a frequentam⁶⁷.

⁶⁷ Embora não seja nosso interesse em fazer menções diretas sobre a instituição para ratificar nossa reflexão, vale apenas informar que a escola dividi espaço com uma comunidade (favela) que se constituiu, como de praxe, por constantes invasões ao terreno à época vazio que havia ao lado da unidade escolar. Datada da década de 60, tal instituição, segundo alguns professores mais antigos da unidade, não era incomum o uso, por parte da escola, de tal terreno para atividade com os alunos. Contudo, a escola, embora esteja localizada em um bairro de classe média atende, em grande medida, essa comunidade. São alunos, todavia, filhos de nordestinos, sobretudo, do Estado do Piauí. Nosso aluno em questão, todavia, pertence a essa comunidade e, até onde se sabe, possui um quadro familiar descrito (relatórios de reuniões de conselhos de classe, fala dos próprios professores e direção) com “desestruturado”. A quem diga (professores e direção) que o aluno leva a vida praticamente sozinho, uma vez que sua mãe (não se tem notícia do pai), “viciada em cocaína” “fica dias, às vezes semanas fora de casa”. Vale dizer, sem generalizações, que o aluno é negro e no interior da comunidade está, de certa forma, inserido em uma família com péssimas condições de vida. Ou seja, embora praticamente todas as casas sejam de alvenaria na comunidade, o aluno e sua família morram, segundo a direção da escola, em “barraco de madeira”.

Longos comentários sobre os alunos e suas famílias, assim como opiniões elitistas e preconceituosas são frequentes nos “cafés” e conversas entre os professores. São geralmente falas que exprimem claramente desprezo ao modo de vida de muitos alunos, suas condições familiares, formas de se expressar e compreender as coisas. Todavia, para a chave de análise que se optou neste trabalho apontar que a escola é pública e divide espaço com uma favela (apenas um muro separa o colégio da comunidade) não explica a dinâmica aqui exposta, mas oferece elementos para entender quem são os grupos mais vulneráveis a estigmatização e anulação quaisquer. Seja por não se afeitar aos traços valorizados por aqueles que são os responsáveis pelo ambiente escolar, ou por simplesmente parecer não guardar qualidades sociais montados por toda uma racionalidade biopolítica⁶⁸. Por outro lado, o fato de ser pública desloca a discussão em torno da qualidade dos serviços que são feitas geralmente a partir de elementos político-econômicos e ideológicos. Aqui, seria interessante se perguntar se o próprio sistema público brasileiro de um modo geral – educação, saúde, segurança, lazer, moradia, urbanismo – já não “obedeceria” a critérios racistas destinados a operar sob determinados grupos sociais e aí promover certo fazer que tende ao afastamento dos considerados indesejáveis. Aí, não obstante, estaríamos diante de uma questão absolutamente radical: a noção de ausência de Estado, de políticas estatais para explicar o quadro de desigualdade seria substituída pelo entendimento de que há Estado, no entanto, um Estado racista.

Por último, cabe lembrar que as insuficientes exposições feitas aqui não tiveram a pretensão de comprovar um “agir racista”, porém dar os primeiros contornos do funcionamento de uma dinâmica que parece aprofundar um quadro acentuado de anulação dado ao longo período que se observa. É urgente perceber que todos nós, “que somos participantes da sociedade brasileira, tomamos parte, em alguma maneira, dos diversos processos de exclusão e de eliminação sociais, em maior ou menor medida, com diferentes graus de comprometimento” (BRANCO, 2004, p. 141).

⁶⁸ Não é incomum, por exemplo, encontrar nos discursos entre os professores a noção de que a escola é o lugar de preparação para a inserção no mercado de trabalho

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto inicial desta pesquisa era, sem dúvidas, demasiado ambicioso. Se dispunha a abordar diretamente uma suposta relação entre a teorização foucaultiana a respeito do racismo de Estado e a educação contemporânea. A ideia central era estabelecer um ponto de tensão para pensar os desafios, especialmente, da educação básica pública e, se não bastasse a pretensão, oferecer, além de um diagnóstico, possíveis alternativas às mazelas tupiniquins. Ora, os desafios de estabelecer esse fito não demoraram a aparecer ao passo que, primeiro, ficou manifesto que o trabalho, embora mirasse o racismo, não escaparia de examinar, com cuidado, a entrada da vida como um problema político na entrada daquilo que nos acostumamos a chamar de modernidade. Dessa maneira, se mostrou evidente que não se tratava de um trabalho sobre o racismo de Estado, porém sobre biopolítica. No entanto, o exercício da escrita ainda demonstraria outro fato, isto é, que não é óbvia, como de certa maneira pensávamos, a relação entre biopolítica, racismo de Estado e a educação.

As ambições ousadas, talvez inocentes, não anulariam, contudo, os anseios da pesquisa: criar um campo de aproximação, de conversação entre a temática do Racismo de Estado e a educação. Porém, um golpe radical seria desferido em direção a intenção de expor e oferecer soluções para os males da educação nacional mediante a “caixa de ferramenta” oferecida por Foucault. Isso porque notamos que não se pode, pelo menos nos limites daquilo que traçamos, delinear um quadro biopolítico da educação brasileira. Não. A biopolítica foi o resultado de um trabalho analítico, sobretudo calcado num trabalho histórico monumental, que permitiu o francês perceber o espaço de atuação dos ordenamentos políticos na modernidade. Assim, foram erigidos, por exemplo, a medicina social, a sexualidade, a polícia, a previdência social, a raça e o racismo biológico como mecanismos estratégicos privilegiados para o exercício de biopoderes e da biopolítica nas sociedades ocidentais modernas. Algo, portanto, que intuímos que não se pode fazer num gesto de suposta atualização do tema – biopolítica – em uma dissertação de mestrado. Aliás, como bem nos alerta Rabinow e Rose (2006)⁶⁹, a partir de pesquisas históricas específicas, o ponteiro da biopolítica contemporânea pode, de um modo geral, não passar mais por tais mecanismos analisados pelo próprio Michel Foucault.

⁶⁹ Alerta, inclusive, que não só dissolveu as pretensões ambiciosas em torno da generalização da biopolítica *foucaultiana*, mas certa desconfiança, todavia, com alguns escritos que almejam atualizar a temática entre os quais citamos: Agamben (2014), Mbembe (2018), Hardt e Neri (2001).

Sob efeito das mudanças, estabelecemos um percurso com o fito de demonstrar como o tema-problema do racismo de Estado surge nas investigações do francês. Tratava-se não tão somente de localizar a temática no interior dos trabalhos do pensador, mas de perceber o potente movimento investigativo colocado em movimento, principalmente, em dois textos chaves para esta pesquisa: o curso *Em defesa da sociedade* e o primeiro tomo de *História da sexualidade*. Em tais trabalhos, ambos de 1976, é possível acompanhar parte do percurso genealógico lançado por Foucault sobre o advento dos Estados modernos e da sexualidade como espaço de disputas, tanto das técnicas disciplinares como dos mecanismos de regulação. Tal movimento permitiu percorrer, de modo bem demarcado, é claro, as particularidades do pensamento do francês.

Aproximações e conversações, porém, nos pareceram formas bastante interessantes e honestas intelectualmente para conceber a pesquisa a partir de Foucault. Por conseguinte, investimos na tarefa de mobilizar alguns autores contemporâneos que, afinados ao diapasão foucaultiano, se lançaram a remontar as peças que possibilitaram colocar em funcionamento a forma-escola que se espraizou pela modernidade como forma dominante de “socialização” dos mais novos. Nos valendo dessas análises, procuramos apontar como essa forma-escola se inseriu em um movimento importante da história do mundo ocidental: a emergência da população. A escola será, no vocabulário lusitano de Ramos do Ó (2009), um importante “ponto de toque” dos Estados administrativos modernos com as pessoas. Ou seja, um interessante espaço gestado e sofisticado, sobretudo, pelas disputas religiosas que tiveram lugar no Renascimento (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991). E aí vê-se, claramente, um gesto genealógico: não se trata de buscar, no passado, uma origem ou essência da escola, mas condições de possibilidades, as disputas, as necessidades práticas que permitiram a invenção de algo absolutamente novo que ainda compartilhamos no presente sob outros significados.

Com efeito, dos conflitos religiosos no curso do século XVI a implementação da escola obrigatória na segunda metade do século XIX, a educação moderna se integrou, paulatinamente, no quadro das artes de conduzir a conduta alheia que foram fundamentais, segundo Ó (2009) e Nogueira-Ramirez (2009), para consolidação das democracias liberais. Desse modo, é possível notar, na companhia de Foucault, o tecer de um outro modo de olhar histórico sob o poder político que vai se exercendo cada vez mais não pela coerção, pelo “constrangimento” das massas de “governados”, mas, todavia, através de alianças delicadas entre uma miríade de autoridades de modo que foi sendo

possível a agregação de realidades que vão desde as relações econômicas à conduta dos indivíduos particulares. Ora, a escola não foi uma invenção dos Estados burgueses para alienar as massas, simplesmente. Foi um aparato que se mostrou, no limite, muito interessante e produtivo e que ao lado de outros – aparatos e instituições – permitiu exercer diretamente sobre os indivíduos uma relação de poder.

Diferentemente de um processo de estatização dos meios de controle da sociedade, o que ocorreu, seguindo Foucault, foi mais um movimento de governamentalização de práticas, de saberes, de espaços e procedimentos já existentes.

Ora, tem-se agora a impressão, quando vemos o florescimento e a proliferação de todos esses instrumentos de sequestração, que, ao contrário, havia uma expansão, e que em certo sentido estes escapavam ao Estado. Eram frequentemente devidos à iniciativa privada; e o Estado, em sentido estrito, em alguns casos apenas acompanhou iniciativas que não eram suas. Mas é preciso notar que a maioria daqueles estabelecimentos tomava por modelo a estrutura estatal: eram pequenos Estados postos para funcionar no interior do Estado. Sempre se apoiavam nos aparatos estatais por meio de todo um sistema de remissões e reciprocidades: a fábrica não podia funcionar nessa estrutura de convento ou de caserna se não tivesse ao seu lado a polícia ou o exército (FOUCAULT, 2015, p. 192).

A instituição escolar, nesse sentido, pode ser compreendida como um estabelecimento que pôde executar suas atribuições através de uma estrutura estatal que lhe confere, inclusive, autoridade sobre os alunos, sobre a família. Algo como uma espécie de ponto de apoio, de ancoragem mútua. Por isso, que o nó que também amarrava a pesquisa era de tentar problematizar, ou mesmo perceber, um fio de continuidade entre uma racionalidade estatal no repetitivo, agitado e conflituoso cotidiano escolar. Sem generalizações, a ideia de trazer um relato de uma dinâmica observada de perto no dia a dia de trabalho na unidade escolar, era de criar um quadro de tensão entre os acontecimentos em torno de um aluno e sua captura por uma racionalidade biopolítica (racismo de Estado). Dito de outro modo, como a instituição escolar, caracterizada, conforme Foucault (2015), como um dos espaços modernos de inclusão, de fixação dos indivíduos, lida com a resistência, com a recusa constante e quase total? Como que este espaço, dotado de uma maquinaria de normalização, lida com uma vida que se nega, por exemplo, a aprender saberes que se jugam fundamentais para sua própria vida? Ora, é aí que estava nosso interesse, nosso olhar: uma instância de poder que não encontra, no outro, a negociação, a troca, a abertura necessária para governá-lo.

Com efeito, valendo-nos de tais acontecimentos, ou na realidade de alguns elementos pinçados da dinâmica que se operava sobre o aluno em questão, o interesse era, justamente, a problematização de um processo implícito, silencioso, sutil que, para nós, se mostrou potente de ser pensado. O fato de não frequentar as aulas – um acordo de certa maneira tácito entre professor-aluno-direção – o analfabetismo e, por extensão, o próprio fracasso escolar que o acompanha, configuram, ao nosso entender, uma rede de racionalidade de anulação e de total descrédito sobre a vida de tal indivíduo. Um processo, todavia, que tem, inclusive, impacto na configuração dos espaços da escola e o aluno: o próprio espaço escolar vai se transformando em uma espécie de dispositivo de exceção ou, no limite, de diferenciação dos demais alunos. Assim, os corredores, o pátio, a quadra – espaços vigiados e controlados nos horários de aula, onde não se permite a livre circulação – passam a atuar de outro modo para tal aluno. De certa forma, passou-se a operar certo processo de “invisibilização” desse sujeito, de anulação, de descrédito e afastamento. Contudo, somam-se ainda a essa dinâmica, tornada regra, os argumentos, os discursos, em grande medida, professorais sobre o indivíduo. Discursos, todavia, que justificavam o afastamento do aluno da sala de aula sempre como uma espécie de proteção dos demais, de manutenção de um direito dos outros alunos e alunas poderem estudar com “segurança”.

Sem dúvidas, a necessidade de trazer algo como um relato anexado ao trabalho tem a ver com nosso anseio de experimentar pensar, quase que numa atitude ensaística, problematizar o detalhe, o micro, “o desde baixo” como bem escreveu diversas vezes o próprio Foucault. Tomamos a iniciativa de esmiuçar um fragmento do cotidiano escolar como modo não só de lidar com a equação biopolítica (racismo de Estado) e instituição escolar, mas de escapar, em alguma medida, da iniciativa de outros trabalhos para criar um campo de tensão, mais especificamente, sobre o racismo de Estado e a educação. Nesse sentido, bem que poderíamos, e cremos que não seria menos interessante, tomar as experiências brasileiras, por exemplo, de delineamento da população no Brasil da passagem do século XIX para o XX. No cenário pós-escravista do final do século XIX às primeiras décadas do XX, a sociedade brasileira, embora amplamente desigual e fragmentada, viveu experiências que poderíamos, certamente, interpreta-las como de natureza biopolítica bastante claras. Como nos ensina Lilia Schwarcz (1993), a entrada nas grandes cidades de um “ideário cientificista difuso” se fez sentir diretamente através da adoção de grandes programas de higienização e saneamento. “Tratava-se de trazer uma

nova racionalidade científica para os abarrotados centros urbanos, implementar projetos de cunho eugênico que pretendiam eliminar a doença, separar a loucura e a pobreza” (SCWARCZ, 1993, p. 12). Em tal cenário, todavia, multiplicava-se a adesão de teorias sobre a suposta superioridade das raças e da miscigenação como uma das formas de lidar com um “problema” do Brasil de então: a massa de pessoas negras.

Ora, teríamos aí, pois, um quadro bastante amplo para amarrar nossas investigações em torno do racismo de Michel Foucault. Inclusive, devido ao tamanho da aceitação das teorias raciais e eugênicas nesse momento, especialmente, pelos chamados “homens de ciências” do país (SCWARCZ, 1992) teríamos, ainda, muita condição de operar uma certa “genealogia das raças” que sustentou – e certamente ainda sustenta – a formação de um Estado brasileiro moderno. Entretanto, não ir por esse caminho significou não se esquivar de um modo de reflexão um pouco mais direcionada para os desconfortos, os incômodos que marcam, em grande medida, a atuação no sistema público de educação básica do país. Uma espécie de tentativa de agir, de interferir nesses processos que se multiplicam pelo tecido social, em pequena e grande escala, incidiu na maneira como optamos em fechar o trabalho. Acreditamos que um simples relato de observação pode se tornar, radicalmente potente, na medida que é colocado ao lado de pensamentos fortes como de Foucault e Bauman. Além do mais, vale ressaltar que os trabalhos de Bauman (1998) não só laçaram as intenções da pesquisa para outro lugar, mas permitiram revisitar as teorizações sobre o racismo foucaultiano de outro modo. Ler Foucault através do vocabulário de Bauman (1998) (“párias”, “estranhos”, “vagabundos”, sujeira, “parasitas”,) motivou a alçar acontecimentos cotidianos e problematiza-los à luz do racismo foucaultiano. É mais ou menos o que Foucault, certa vez, disse sobre o filósofo Alemão Heidegger: “é provável que, se eu não tivesse lido Heidegger, não teria lido Nietzsche. Eu tinha tentado ler Nietzsche nos anos cinquenta, mas Nietzsche sozinho não me dizia nada! Nietzsche junto com Heidegger, esse foi o choque filosófico!” (FOUCAULT, apud CASTRO, 2004, p. 249).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2009.

AGAMBEN, Giorgio. Arqueologia da obra de arte. *Princípios*. Revista de filosofia. Natal, v. 20, n. 34. Julho/Dezembro de 2013, p. 349-361.

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: O poder soberano e a vida nua I*. 2.ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

AQUINO, J. G. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.18, n°.53, p. 301-492, Apr/Jun, 2013.

AQUINO, J. G. Os usos de Vigiar e Punir na pesquisa educacional brasileira. In: CARVALHO, A. F.; GALLO, S. *Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir*. São Paulo: Editora da Física, 2015.

ALVES, Alexandre. A genealogia da guerra das raças e a origem do Estado Moderno: verdade e poder no curso “Em defesa da sociedade” de Foucault. *Cadernos de ética e filosofia política*, São Paulo, n. 5, p. 9-27, dez. 2002

ÁLVEREZ-URÍA, Fernando. Microfísica da escola. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.21, n.2, 1996, p. 31-42.

BAUMAN, Zygmund. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRANCO, Guilherme Castelo. O racismo no presente histórico: A análise de Michel Foucault. *Revista de Filosofia do Mestrado Acadêmico em Filosofia da UECE*. Fortaleza, v.1, n.1, p. 129-144, 2004.

BRANCO, Guilherme Castelo. Racismo, individualidade, biopoder. *Revista de filosofia Aurora*, Curitiba, v.2, n.28, p.29-38, jan./jun. 2009.

BERNARDES, Célia R. *Racismo de Estado: uma reflexão a partir da crítica da razão governamental de Michel Foucault*. Curitiba: Juruá, 2013.

CASTRO, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e a potência normativa do saber no campo educacional. *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, v.14, n.1, p.121-140, jan./jun. 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. Ijuí: Unijuí, 2000.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DURKHEIM, Émile. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FERREIRA, Paula. Projeto de Marcio Atalla muda hábitos em cidade do interior de São Paul. *O Globo online*, 17 jun. 2017. Saúde. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/saude/projeto-de-marcio-atalla-muda-habitos-em-cidade-do-interior-de-sao-paulo-21349433>. Acesso em: 24/02/2018.

FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung). *Cadernos da F.F.C., Marília*, UNESP, v. 9, n.º 1, p. 169-189, 2000.

FOUCAULT, M. Conversação com Michel Foucault. *Estratégia, poder-saber: Ditos & escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 13-25.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Entrevista con Michel Foucault. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatria*. v. XXIX, n.º 103, pp. 137-144, 2009. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v29n1/v29n1a10.pdf> . Acesso em: 10/11/2017.

FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade I: A vontade de saber*. 21.º Ed. Rio de Janeiro: GRAAL, 2011.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. 3.º Ed. Rio de Janeiro: NAU Editora 2012.

FOUCAULT, Michel. *Sujeito e o Poder*. Em Dreyfus H. Rabinow, P. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 41.º Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013a.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. 2.º Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. *A sociedade punitiva*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, Governamentalidade e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HARDT, Michael; Negri, Antonio. *Império*. 2.º ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e a Educação. In: SILVA, T.T. (ORG.) *O sujeito da educação: estudos foucaultiano*. 7.º Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010. p. 35-86.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5.º Ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010a.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da Pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Ed. Da USF, 2001.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Interesse infantil e governo educativo das crianças. IN: KOHAN, Walter Omar. *Devir-criança da filosofia: infância educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P.97-107.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. *Governando o presente*. São Paulo: Paulos, 2012 (Coleção Biopolíticas).

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 2º ed. São Paulo: n-1, 2018.

NOGUEIRA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. *Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Coleção Estudos Foucaultianos).

Ó, Ramos do. A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. 34(2): 97-117 mai/ago, 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/8434/5542>. Acesso em: 17/05/2017.

PACHECO, E. O item cor/raça no Censo Escolar. *Folha de São Paulo*. Caderno de Opinião. 2 maio 2005. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0205200510.htm>. Acesso em: 11 out. 2016.

ROSEMBERG, F. Estatísticas Educacionais e Cor/Raça na Educação Infantil e Ensino Fundamental: um balanço. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1284/1284.pdf>. Acesso em: 05/10/2006.

ROSE, Nikolas. Psicologia como uma ciência social. *Psicologia & Sociedade*, 20 (2): 155-164, 2008.

ROSE, Nikolas. *A política da própria vida: biomedicina, poder e subjetividade no século XXI*. São Paulo: Paulos, 2013 (Coleção Biopolíticas).

RABINOW, Paul; ROSE, Nikolas. O conceito de biopoder hoje. *Política & Trabalho*. Revista de Ciências Sociais nº. 24 Abril de 2006 - p. 27-57.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil -1870-1930*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993

SCHWARCZ, L. M.; MAIO, M. C. A pedagogia racial do MEC. *Folha de São Paulo*. Caderno de Opinião. 16 jun. 2005. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1606200509.htm>. Acesso em: 11 out. 2016.

SOUZA, Regina Maria de; GALLO, Silvio. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. *Educação e Sociedade*. Campinas, ago. v.23, n.79, p.39-63, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10848.pdf>. Acesso em: 20/06/2016.

SEIXAS, Rogério Luis da Rocha. A relação entre uma ontologia crítica do presente e a problematização da agonística entre poder e liberdade em Michel Foucault. *Argumentos*, Ano 1, Nº. 2 – 2009.

- SENELLART, Michel. *As artes de governar*. São Paulo: Editora 34, 2006.
- TARSO, Genro. Falsa polêmica. *Jornal Globo online*. 30 de maio. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/artigo_tarso300505.pdf . Acesso em 20 set. 2016.
- VARELA, Julia. *Modos de educación en la España de la contrarreforma*. Madrid: La Piqueta, 1983. (Genealogía del poder, 9).
- VARELA, Julia, ALVAREZ-URÍA, Fernando. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991. (Genealogía del poder, 20).
- VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-106.
- VEYNE, Paul. *Foucault: O pensamento a pessoa*. Lisboa: Texto & Grafia, 2009.
- VEYNE, Paul. *Os gregos acreditavam nos seus mitos?* São Paulo: UNESP, 2014.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. 3.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2017.